Niveau(s) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : [illegible]
Centre d'intérêt : 266

Dupéré, Jean-Claude

Problématique du Centre d'initiation au travail / par Jean-Claude Dupéré
[Hull?] : J.-C. Dupéré, 198e
iv, 285 f. : 50 cm.

"Mémoire présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. 103-108. Dépouillement partiel : Appendice A: Projet de création d'une école pour la clientèle d'initiation au travail. - Appendice B: Guide d'application et d'opérationnalisation pédagogique de l'objectif de fiabilité.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Difficulté d'apprentissage + Adaptation scolaire + Aide à l'apprentissage + Attitude des jeunes + Adaptation sociale + Rôle de l'enseignant

La recherche a pour but l'élaboration et l'application d'un modèle d'intervention auprès d'adolescents de 14 à 16 ans présentant des troubles graves d'apprentissage et fréquentant le Centre d'initiation au travail à la Commission scolaire régionale de l'Outaouais. A partir d'une étude approfondie des besoins et des caractéristiques de la clientèle scolaire, on détermine des objectifs généraux de formation en vue de l'élaboration d'un plan d'intervention. Ce dernier, inspiré des modèles de Hewett et de Glasser, est axé sur le développement d'attitudes et l'acquisition de comportements favorables à l'intégration socio-économique des jeunes, en particulier sur le développement de l'attention, de la ponctualité, de la débrouillardise et de l'autonomie. En ce qui concerne le rôle de l'intervenant, le modèle propose qu'il crée un lien significatif avec l'élève, qu'il le guide dans son adaptation à la réalité, qu'il l'aide à trouver des solutions à ses difficultés et qu'il évite les jugements de valeurs. Finalement, après un an d'application, on a observé que ce modèle a permis de développer des attitudes et des comportements d'assiduité et de ponctualité chez les adolescents, ce qui a permis au CIT d'approcher les employeurs avec plus d'assurance qu'auparavant, pouvant leur confier des jeunes qui ont développé des attitudes positives face au travail.

Type de document

PROBLEMATIQUE DU CENTRE D'INITIATION AU TRAVAIL.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Jean-Claude Dupéré

003112

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

PROBLÉMATIQUE DU CENTRE D'INITIATION AU TRAVAIL

PAR

JEAN-CLAUDE DUPÉRÉ

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

MAI 1984

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous les enseignants du Centre d'Initiation au Travail qui ont participé à la réalisation de cette recherche. Plus spécialement, je pense à Suzanne Proulx-Lapointe, Léon Giroux Baril et Pierre Perras. Ils m'ont supporté par leurs idées, leurs suggestions et leur expérience.

Il y a aussi Henri Léger, le psychologue de l'école. Il fut mon premier collaborateur. Il a suivi et appliqué le projet tout au long de son cheminement. Gilbert Lavallée, le directeur du C.I.T., qui nous a supporté auprès de la Commission Scolaire régionale de l'Outaouais. J'apprécie le soin tout particulier que Robert Deslauriers, correcteur, a apporté à la lecture des épreuves et de la rédaction finale. Bien sûr il n'est nullement responsable des erreurs qui auraient pu s'y glisser.

Je tiens à remercier les deux tuteurs qui ont orienté son cheminement. Richard Laurencelle m'a guidé pendant les quatre premières années. C'est avec lui que j'ai pu définir ma problématique, établir mon cadre théorique et développer les stratégies d'intervention qui m'ont permis de réaliser cette recherche. Il fut un guide et un stimulateur.

Georges Goulet qui depuis deux ans a remplacé Richard Laurendeau lorsqu'il est parti en congé sabbatique m'a aidé à clarifier mes apprentissages et à mettre en valeur la démarche et les résultats obtenus au cours de ma recherche. C'est avec son appui que j'ai pu ordonner et clarifier ce rapport dans sa phase finale.

Tous les deux ont su enrichir mes réflexions et clarifier mes perceptions. Jamais ils ne m'ont imposé leurs vues mais ils m'ont orienté de façon à ce que je puisse découvrir et voir plus clairement la démarche à suivre. J'ai découvert à travers eux d'excellents pédagogues.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER - L'EVOLUTION DE LA PROBLEMATIQUE 3

1- L'historique
2- La problématique du C.I.T.

CHAPITRE II - L'ANALYSE DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE 8

1- La problématique
2- Les objectifs de la démarche
3- La démarche poursuivie (les actions) et ses résultats
4- Synthèse de la situation problématique

CHAPITRE III - L'AMORCE DU PROCESSUS DE RESOLUTION DU PROBLEME . . 31

1- La problématique
2- Les objectifs de la démarche
3- La démarche poursuivie (les actions) et ses résultats

CHAPITRE IV - CLARIFICATION DES ATTENTES DES PERSONNES IMPLIQUEES

ET DETERMINATION DES OBJECTIFS DE FORMATION 51

1- L'étude de la clientèle
2- L'étude des attentes des autres parties impliquées
3- La détermination d'objectifs de formation

CHAPITRE V - L'ETUDE DES APPROCHES THEORIQUES 67

1- Les objectifs spécifiques du modèle
2- Les critères de sélection
3- La problématique
4- Les objectifs de la démarche
5- La démarche poursuivie (les actions) et ses résultats

CHAPITRE VI - LE MODELE D'INTERVENTION AU C.I.T. 91

1- L'élaboration du modèle
2- La validation et l'adoption du modèle
3- L'opérationnalisation du modèle
4- L'implantation du modèle
5- L'évaluation

CONCLUSION 144
RETROSPECTIVE 150
BIBLIOGRAPHIE 153
APPENDICE 160

Appendices

A- Projet de création d'une école pour la clientèle d'initiation au travail. 160

B- Guide d'application et d'opérationnalisation pédagogique de l'objectif de FINALITE. 193

C- Questionnaire sur le climat organisationnel. 233

D- Questionnaire d'évaluation de l'atteinte des objectifs du C.I.I., 1984. 239

E- Modèle d'intégration de la clientèle C.H.A.A. des écoles secondaires Mont Bleu et Nicolas Gatineau. 261

LISTE DES HORS-TEXTE

Tableaux

I. Écarts entre les prévisions de la C.S.E.G. et la situation vécue..... 53
II. Type de clientèle et école de provenance..... 54
III. Niveau d'instruction des parents..... 55
IV. Occupation des parents..... 57
V. Nombre d'enfants à charge..... 57
VI. Structure familiale..... 58
VII. Caractéristiques psychométriques de la clientèle.... 61
VIII. Intentions futures des élèves..... 64
IX. Attentes des parents v/a la formation offerte au Centre..... 84
X. Synthèse de besoins de formation par rapport aux attentes exprimées..... 85
XI. Synthèse de la convergence..... 86
XII. Fiche quotidienne des objectifs de comportement..... 117
XIII. Fiche hebdomadaire des objectifs de comportement.... 118
XIV. Fiche quotidienne et hebdomadaire de l'élève..... 119
XV. Les présences réelles de l'école..... 135
XVI. Statut des élèves inscrits à la fin mai 1981 au C.I.T..... 137
XVII. Atteinte des objectifs du plan d'intervention au C.I.T..... 140

Figures

1. Approches selon Rhodes et Tracy (1974)..... 73
2. La stratégie d'intervention éducative basée sur le développement de l'enfant (Hewett 1965)..... 76

INTRODUCTION

Le mémoire présenté se veut être une description du cheminement personnel et professionnel que j'ai effectué entre mars 1977 et juin 1981. Je me suis inscrit à la maîtrise en mars 1977. En septembre 1976, je venais d'être affecté comme enseignant à la nouvelle école de la C.S.R.O., le Centre d'Initiation au Travail (C.I.T.). Le C.I.T. est une école pour adolescents (es) de 14 à 18 ans identifiés comme Trouble Grave d'Apprentissage (T.G.A.).

En mars 1977, je me suis inscrit à la maîtrise avec l'intention d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés afin d'améliorer la qualité de mes interventions comme pédagogue auprès d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (E.D.A.A.).

J'avais aussi à cette époque fait une demande d'admission à l'Université d'Ottawa. J'ai finalement opté pour l'Université du Québec à Hull parce que le programme exigeait de l'étudiant une implication dans son milieu, comme agent de changement. Je dois admettre que je ne réalisais pas toutes les conséquences de cette décision.

Les premiers cours du tronc commun ont précisé davantage mes besoins de formation par rapport aux actions que je désirais entreprendre pour devenir un agent de changement dans mon milieu.

Fort de ces premières notions théoriques et de l'accord de la direction, j'ai voulu, dès juin 1977, préparer l'école à la gestion participative par objectifs. Cette démarche était évidemment prématurée. L'école venait d'ouvrir, le directeur en était à ses premières armes, le personnel était nouveau. Nous ne possédions qu'une connaissance théorique de la clientèle, les responsabilités des intervenants restaient à définir, bref, l'expérience s'est terminée dans une impasse. Le directeur a insisté sur son droit de gérance, et les professeurs se sont retranchés derrière leur rôle spécifique d'enseignants.

Ceci résume très brièvement mes premières actions. L'échec de juin 1977, m'a permis de prendre un certain recul. J'ai pu constater que je ne possédais pas les éléments essentiels pour pouvoir intervenir adéquatement et que je devais d'abord avoir un aperçu global et en profondeur du pourquoi du C.I.T., de sa clientèle et de ses objectifs.

J'ai donc effectué une recherche historique pour situer la venue du C.I.T. dans le secteur des services aux E.D.A.A. de la C.S.R.O. Cette recherche m'a permis de constater que le Centre enregistrait un taux d'absentéisme et d'abandon élevé et, par conséquent, un taux de présence très faible et un intérêt peu marqué de la part des élèves pour le Centre.

Ces premiers éléments de la problématique m'ont amené à vérifier, dans les faits, l'écart entre les prévisions de la C.S.D.G. et ce qui se vivait réellement au Centre. Cette étude a fait ressortir la problématique du C.I.T. J'ai pu, à la suite, établir un plan d'intervention.

C'est ainsi que j'ai clarifié les besoins et les attentes des personnes impliquées par la formation dispensée au Centre et déterminé des objectifs de formation.

L'étude des besoins et attentes m'a fourni les éléments de base pour effectuer une exploration des écrits, sur la façon d'aborder et de solutionner un problème similaire à celui du C.I.T.

En me référant à deux modèles, j'ai élaboré avec le psychologue de l'école, un modèle d'intervention. Nous avons présenté ce modèle à plusieurs groupes d'intervenants en éducation puis nous l'avons présenté aux enseignants du Centre pour approbation. Le modèle a été accepté en juin 1980 et opérationnalisé en juillet et août de la même année.

En septembre 1980, le psychologue et moi, avons présenté au personnel du Centre, comme document de travail, le plan d'intervention opérationnalisé. Celui-ci fut discuté et modifié selon les recommandations du groupe. Par après le psychologue et moi, avons procédé à son implantation et à la supervision pendant l'année scolaire 1980-1981.

L'écart entre les capacités de l'élève et les attentes des intervenants, s'apparaissait difficile à combler. C'est pourquoi je me suis surtout attardé à ce qui me semblait le plus important, c'est-à-dire les attitudes et les comportements à développer chez notre clientèle pour qu'elle puisse intégrer plus facilement notre milieu socio-économique.

CHAPITRE PREMIER

L'ÉVOLUTION DE LA PROBLÉMATIQUE

Afin de mieux situer le lecteur quant à la problématique actuelle du C.S.I., parue en 1977, je crois qu'il est important de revenir sur la création de ce Centre dans le contexte global du développement des services aux Enfants en Difficulté d'Adaptation et d'Apprentissage (E.D.A.A.), tant au niveau provincial que régional depuis la parution du rapport Parent. C'est dans ce contexte, la problématique actuelle pourra être considérée, puis analysée en vue d'une solution pertinente.

1- L'historique

Depuis 1960, la clientèle scolaire en enfance inadaptée a augmenté de 1950 à 93 000 en 1976 et à 103 118 en 1976 (Rapport Copex 1976). Cette augmentation s'est produite en créant des services spéciaux et des classes spéciales. La compartimentation s'est accentuée, l'étiquetage est devenu courant. C'est ainsi qu'aujourd'hui, nous avons un système parallèle assez bien rodé. Selon le rapport Copex (1976) cette croissance rapide est due aux classes trop nombreuses à l'élémentaire, au contexte social et familial, aux diagnostics trop

globaux, aux critères d'évaluation trop subjectifs, au manque d'organisation des services spéciaux, à la formation des maîtres, au manque de soutien du personnel hors des commissions scolaires, à l'incapacité du M.E.Q. à concrétiser les politiques de rationalisation pour cette clientèle et plusieurs autres raisons.

Actuellement, devant le rendement académique faible d'un enfant, il semble que les intervenants ne recourent trop souvent qu'au référait au détriment des habiletés propres. Les professionnels se restreignent, dans la majorité des cas, à ne faire que de la mesure et de l'évaluation au lieu d'apporter de l'aide aux pédagogues et de donner aux enseignants les moyens d'agir avec les enfants.

Les intervenants, ne sachant pas diagnostiquer avec suffisamment de précision, éprouvent des difficultés énormes à penser à des moyens d'interventions adéquats.

Il en résulte que leur intolérance face à ces enfants troublés est grandissante et cause des effets irréversibles en apprentissage et en rééducation. Cette situation ne fait qu'accentuer les difficultés de rattrapage, d'adaptation et, finalement, réduit les possibilités d'intégration scolaire ou sociale.

À titre d'exemple, nous pouvons constater que la population de l'enfance inadaptée pour l'année scolaire 1974-1975 à la C.S.R.G., était

de 671 soit 3,53% de la population scolaire. En 1977-1978, elle est passée à 1 051 soit 6% de la clientèle officiellement inscrite.* Il semble en plus, que la population moyenne réelle pour ce secteur diminue à la fin de chaque année scolaire jusqu'à 50% (années préliminaires et non-officielles).

Localement, les élèves diagnostiqués comme incapables de réussir des études au niveau secondaire régulier furent évalués à partir de tests psychométriques puis classifiés comme débiles légers. Il a fallu prévoir un service spécialisé pour cette clientèle. C'est à la suite de cette prise de conscience que la C.S.R.O. a ouvert l'école de Formation Pratique (1968).

Les dirigeants se sont vite rendu compte que le problème n'était pas tout à fait solutionné. Certains élèves, tout en n'étant pas débiles, demeuraient encore trop faibles pour réussir au régulier. Ce fut l'avènement du Professionnel Court (P.C. 1969).

Le P.C. avait un programme du M.E.Q. à couvrir. Celui-ci avec le temps est devenu de plus en plus exigeant et on s'est rendu compte une fois de plus que d'autres élèves, trop faibles au P.C., ne pouvaient y réussir, tout en étant trop forts pour l'école de Formation Pratique.

---

* Voir document officiel de la C.S.R.O.: C.G.R., Service Éducatif, mars 1978, E.D.A.A., années scolaires 1974-1975, 1975-1976, 1976-1977, 1977-1978, région 7.

La C.S.R.S. décida alors d'ouvrir une école qui pourrait permettre à ces élèves de 12 et 13 ans de récupérer le retard pédagogique pour ensuite reprendre les cours du P.C.I on fonda l'école La Croisière (1971). Les cours de récupération ont permis à peu d'élèves de reprendre les cours du régulier, étant donné le retard trop prononcé dans les acquisitions de base (premier cycle élémentaire).

La C.S.R.S. identifia cette clientèle comme étant la zone grise de la population scolaire. Cette constatation amena la commission scolaire à ouvrir un Centre d'Initiation au Travail (1976). Les élèves de 14 ans et plus qui étaient admis accusaient un retard pédagogique prononcé sans être dépourvus sur le plan intellectuel (Appendice A).

La mission que la C.S.R.S. a confiée au C.I.T. était, et je cite textuellement, de "permettre à ces jeunes adolescents d'atteindre un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière et de bons travailleurs manuels" (Appendice A). Cette mission, sauf la section "bons travailleurs manuels", s'inspire des grand principes fondamentaux de tout système d'éducation. En ce qui concerne la formation manuelle, le Centre devait utiliser la méthode psycho-gestuelle de Pierre Canisat (1968) pour développer les qualités d'un bon travailleur manuel.

Comment le Centre s'acquitte-t-il de sa mission? Atteint-il les objectifs prescrits par notre commission scolaire? Combien de jeunes

atteignent un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle? Combien se retrouvent effectivement sur le marché du travail? C'est à partir de ces interrogations que la problématique actuelle sera développée dans les pages suivantes.

2- La problématique du C.I.T.

Comme nous l'avons déjà constaté, l'ultime et le plus récent service offert par la C.S.R.O. aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est le Centre d'Initiation au Travail. Celui-ci s'est ajouté surtout pour "soulager le professionnel court des étudiants dont la présence perturbe le bon fonctionnement et annule les efforts tentés pour améliorer l'enseignement offert à cette catégorie d'élèves" (Appendice A).

À l'origine, les étudiants devaient développer leurs habiletés manuelles et assimiler certaines notions minimales en français et en mathématiques. Jusqu'à présent, le Centre n'a pas évalué l'atteinte de ces objectifs; il s'est surtout attardé à évaluer les moyens. D'autre part, il n'avait aucun programme élaboré et spécifique. Il n'était donc pas possible de mesurer et d'évaluer adéquatement l'atteinte des objectifs.

Entre septembre 1976 et juin 1979, la C.S.R.O. a inscrit officiellement au C.I.T. 182 élèves. En excluant de ce nombre les élèves

qui n'ont pas terminé leur formation (172) le Centre a réussi à placer seulement 14% de sa clientèle en travail régulier. Mais combien d'entre eux y sont encore aujourd'hui? Aucun suivi n'est assuré une fois que les élèves ont quitté le Centre.

En plus, nous avons un taux d'absentéisme incroyable pour les dernières années: par exemple, 57% à la fin avril 1978 et 53% à la fin avril 1979; il fut impossible de retracer les présences pour l'année scolaire 76-77. Nous avons aussi enregistré un taux d'abandon de 28%, la première année, de 29%, la deuxième et de 35%, la troisième.

Nous avons donc un taux de fréquentation de 40% au Centre à la fin d'avril 1979. De ce nombre, seulement 32 élèves (13%) ont plus de 16 ans; la plupart, 47 élèves (68%), est donc obligée de se présenter à l'école selon la loi de fréquentation scolaire au Québec. Combien d'entre eux quitteraient le C.I.T. si la fréquentation n'était pas imposée? Est-ce que ceux qui ont abandonné officiellement ou officieusement l'école (60%) ont trouvé la solution au problème de l'intégration sociale?

Avec de tels résultats, il est assez clair que l'on doive s'interroger sur la question du manque d'intérêt des élèves à fréquenter le Centre. À quoi peut-on attribuer ce manque d'intérêt? Est-ce à la nature de notre clientèle, à la nature de notre formation, ou aux contingences du monde du travail? De toute façon, en raison de leurs

antécédents scolaires et des structures d'accueil actuelles de la société, ces jeunes ne peuvent s'orienter ailleurs que vers le monde du travail, le bien-être social ou la délinquance.

En tant qu'intervenant au Centre d'Initiation au Travail, je ne pouvais rester insensible à cette problématique. C'est alors que l'idée s'est venue de vouloir améliorer cette situation, en publicisant cette problématique et en amorçant un processus de recherche-action.

J'ai donc procédé à une analyse plus détaillée des principaux éléments qui composent la problématique, puis vérifié dans les écrits comment un problème similaire au nôtre a été abordé et solutionné. Cette démarche m'a permis par la suite d'élaborer un modèle d'intervention pertinent et adéquat pour notre école. Enfin, avec l'accord de la direction et du personnel, j'ai implanté puis évalué ce modèle. Les pages suivantes témoignent de cette démarche.

CHAPITRE -II-

L'ANALYSE DE LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

La situation décrite précédemment me permet de croire que le Centre éprouve des difficultés sérieuses à réaliser sa mission. Cette situation suffit-elle à déterminer la problématique? Il me semble que la perception initiale d'un problème ne soit pas toujours exacte ou suffisamment précise pour amorcer sa résolution.

Ainsi, avant de passer à des actions qui auraient pour effet de modifier la situation initiale, il serait préférable d'analyser les différents éléments qui font surgir cette problématique. Pour guider mon action j'ai identifié la problématique, les objectifs de la démarche, la démarche poursuivie (les actions) et ses résultats.

1- La problématique

Comme nous l'avons constaté, la C.S.R.D. a confié une mission particulière au C.I.T. Dans son document initial (Appendice A) créant le Centre, le service à l'enseignement de la C.S.R.D. clarifie ses attentes et précise le type de ressources humaines et physiques qu'elle

entend accorder au Centre pour mieux réaliser sa mission. Il semble que les projections théoriques au service de l'enseignement de notre commission scolaire n'aient pas correspondu tout à fait au vécu quotidien du Centre. Il m'apparaît donc important, si je désire circonscrire le problème, d'établir un diagnostic: établir l'écart existant entre la situation actuelle et la situation désirée par le C.S.E.C.

2- Les objectifs de la démarche

1- Adopter une grille d'analyse qui permettra d'établir un bilan de la situation problématique.

2- Analyser la situation problématique.

3- Formuler une synthèse de la situation problématique.

3- La démarche poursuivie (les actions) et ses résultats

3-1. La grille d'analyse de la situation problématique.

On peut considérer le fait que le C.I.T. est lui-même un système* faisant partie d'un système englobant qui a des objectifs. Dans cet esprit, il serait souhaitable d'adopter à l'intérieur de cette méthodologie de résolution de problème, une grille d'analyse qui tienne compte de la réalité systémique dont il est question.

---

* Tout ensemble de parties interreliées qui interagissent en vue de produire des résultats dans un environnement donné.

Dans cette perspective, j'ai retenu la grille d'analyse (Fig. 1) suggéré par Clermont Bégin (1979). Celle-ci traite des interactions qualitatives de trois grands éléments de tout système simple en vue de l'atteinte d'un objectif: les intrants, le processus de transformation et les extrants.

Ce cadre théorique me servira premièrement à analyser la situation au C.I.T. par rapport à la mission que nous a confié le C.S.R.S. et deuxièmement, à préciser la nature des extrants. Cette démarche me permettra par la suite d'agir sur le processus de transformation pour atteindre les extrants souhaités.

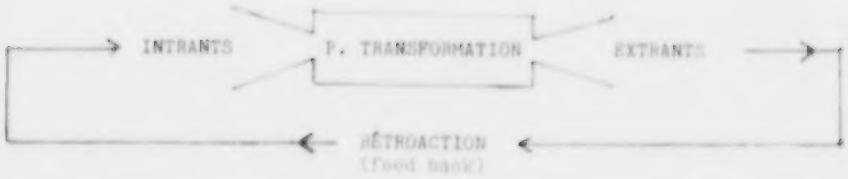


FIG. I- Grille d'analyse

Ces termes signifiant, dans le cas de la présente recherche:

Intrants: Les élèves comme étant les sujets du processus de transformation.

Processus de transformation: Les moyens que le Centre se donne en tenant compte des intrants, pour mettre en place des activités qu'il coordonnera et contrôlera en vue d'obtenir des résultats.

Extrants: Les différents résultats que l'école vise à obtenir et ceux qu'elle obtient de fait.

Processus de rétroaction: Comme les résultats seront perçus surtout par le milieu, on peut s'attendre à ce que des réactions soient exprimées par ceux-ci. En fait, c'est l'information qui nous revient par rapport aux résultats produits. Si le Centre se met à l'écoute de ces réactions, celles-ci deviendront alors un nouvel intrant qui permettra de modifier les intrants du départ, réajuster le processus de transformation et produire de nouveaux extrants.

3-2. L'analyse de la situation problématique.

En me référant à cette grille d'analyse, j'ai comparé les prévisions de la C.S.S.O. (document initial ordant le C.I.T., Appendice A) à la situation vécue au Centre, puis j'ai estimé les écarts. Les données situationnelles sont le produit des études de cas, des rétroactions des enseignants lors des journées pédagogiques et d'une étude du milieu. Les tableaux qui suivent représentent le compte rendu de cette analyse et constituent la synthèse du diagnostic initial de la recherche-action.

TABLEAU I : REPRÉSENTANTS LES ÉCARTS ENTRE LES PRÉVISIONS DE LA C.I.S.R.O. ET LA SITUATION VÉCUE

A. LES INTRANTS (les élèves)		
Prévision de la C.I.S.R.O.	Situation vécue au Centre	Écarts notoires
A.1 Aspect académique Retard dans les acquisitions notionnelles du premier cycle élémentaire, sans pour autant souffrir d'un trouble spécifique d'apprentissage.	Plusieurs élèves sont encore au niveau du décodage en français et réussissent avec difficulté à additionner ou à soustraire correctement. Les notions ne sont pas intégrées. Ils répondent surtout par automatisme et éprouvent de la difficulté à effectuer un transfert adéquat.	
A.2 Aspect fonctionnement intellectuel		
Au niveau potentiel, ces élèves ne sont pas dépourvus. Le problème se situe au niveau du fonctionnement.	Notre clientèle a des faiblesses au niveau du potentiel ainsi que des problèmes sérieux de fonctionnement (C.F. p. 40)	*
Plusieurs de ces enfants affichent une faiblesse au plan verbal tout en démontrant plus d'aptitude au plan non verbal	Notre clientèle est effectivement meilleure sur le plan non verbal que sur le plan verbal.	
A.3 Aspect comportement		
Un étudiant qui ne désire plus ou qui ne peut plus poursuivre des cours académiques, soit à cause des échecs accumulés, soit à cause du manque d'aptitudes.	Il manifeste beaucoup d'agressivité face au français, à la mathématique et aux ateliers où l'équipement est insuffisant. Il manifeste aussi beaucoup de négativisme et de passivité devant tout apprentissage scolaire. Son affectivité est dépendante du temps, des événements ou des personnes en présence. Il refuse d'exécuter le travail demandé, il est distrait, il provoque ses pairs et les adultes, etc.	
Un étudiant dont le fonctionnement en groupe est normal.	Il provoque et pousse constamment ses pairs et les adultes à leur limite.	*
Un étudiant qui s'identifie à l'échec comme élève et souvent comme personne.	Donnée conforme aux prévisions.	
Un étudiant qui a besoin d'un but immédiat, dans le sens de tâches à accomplir.	Donnée conforme aux prévisions.	
Un étudiant qui se sent plus à l'aise dans un atelier que dans une salle de classe là où il ne connaît pas le succès.	Les élèves ne sont ni à l'aise dans les salles de classe ni dans les ateliers. Ils pourraient probablement se sentir plus à l'aise, mais le manque d'équipement ne leur aide pas à le devenir.	*
Un étudiant qui a besoin d'un enseignement par démonstration, ce qui est possible lorsque le groupe ne compte pas plus de (12) douze étudiants.	L'équipement est nettement insuffisant.	*

Voir appendice "A" pour les prévisions initiales.
L'astérisque identifie un écart significatif.

TABLEAU I - REPRESENTANT LES ECARTS ENTRE LES PREVISIONS DE LA C.S.R.O. ET LA SITUATION VECUE (suite)

Prévision de la C.S.R.O.	Situation vécue au Centre	Ecarts notoires
4.3 Origines scolaires		
Normalement, la clientèle est composée de troubles graves de l'apprentissage (T.G.A.) de l'école la Croisière et de pseudo-débiles ou cas frontière de l'école de formation pratique. Exceptionnellement nous pourrions recevoir des néodadaptés sociaux affectifs graves (N.S.A.G.) de l'école Du Ruisseau, ainsi que les élèves qui échouent aux tests du 101 et du Professionnel court (P.C.)	Nous avons eu (entre 0% de N.S.A.G., de 101 et de P.C.	•

4.4 Conclusion partielle

Nous ne connaissons pas très bien notre clientèle. Elle se situe à un niveau d'apprentissage différent de celui prévu par la C.S.R.O. (comme dit à p. 71). L'origine scolaire est aussi différente de celle prévue initialement. Le texte original ne considère pas l'origine sociale de nos élèves, les attentes des parents, des employeurs et des enseignants

TABLEAU I : REPRÉSENTANTS LES ÉCARTS ENTRE LES PRÉVISIONS DE LA C.S.R.D. ET LA SITUATION VÉCUE (suite)

B. LE PROCESSUS DE TRANSFORMATION: Les moyens (cf. page 17)

Prévisions de la C.S.R.D.		Situation vécue au Centre		Écarts existés
B.1 Les ressources humaines du Centre				
B.1.1 En administration:				
- direction	1	- direction	1	
- secrétaire	1	- secrétaire	1	
B.1.2 En pédagogie:				
- Éduc. phys.	3,4	- Éduc. phys.	2,5	
- psycho-gest.	1	- psycho-gest.	2	
- menuiserie	2	- menuiserie	1,5	
- métal en feuille	1	- métal en feuille	1	
- conciergerie	1	- conciergerie	1	
- commerce	1	- commerce	1,2	
- sc. familiale et couture et alimentation	1	- sc. familiale et couture et alimentation	1,2	
- musique	0,6	- musique	1	
		- français	1,2	
		- mathématique	2,2	
		- information	1,4	
		- arts plastique	1	
		- soin de beauté et coiffure	1,2	
		- rembourrage	1	
		- petits moteurs	1	
		- soudure	1	
		- entretien géné.	1,5	
		L'augmentation du personnel enseignant est de l'ordre de 21SS et l'augmentation de la clientèle est de 102,4% par rapport aux prévisions initiales.		
B.1.3 Professionnels:				
- conseillers en orientation et placement	1	- conseiller en orientation et placement	0,5	
- travailleur social	0,4	- travailleur social	0,4	
- infirmière	0,4	- infirmière	0,2	
- orthopédagogue	1	- orthopédagogue	0	
		- psychologue	1	
		- pastorale	0,2	
B.2 Les ressources physiques				
La C.S.R.D. a prévu huit (8) ateliers (page précédente) et huit (8) classes de cours. Nous devions partager le gymnase et la cafétéria avec l'enseignement aux adultes.		Donnée conforme aux prévisions.		
Il a aussi été prévu un minimum d'équipement pour que les ateliers soient fonctionnels.		La quantité de matériel est insuffisante pour le nombre d'élèves.		

N.B. Dans le tableau présent et les suivants, les chiffres représentent le nombre de personnes affectées à une tâche particulière.

TABLEAU I - RENSEIGNANTS LES ECARTS ENTRE LES PREVISIONS DE LA C.S.R.D. ET LA SITUATION VECUE (suite)

Prévision de la C.S.R.D.	Situation vécue au centre	Ecarts notés
5.2 Les ressources physiques (suite)		
Le budget prévu pour une clientèle de 125 était de 67 000.00$ soit 536.00$ par capita.	Nous avons maintenant un budget de 40 000.00$ pour une clientèle de 225 (1978-1979), soit 211.00$ par capita donc un déficit de 325.00$ par capita.	
5.3 Le programme		
5.3.1 Le but du Centre est de "permettre à ces jeunes d'atteindre un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière et de bons travailleurs manuels".	Nous avons enregistré un taux d'absentéisme et d'abandon de 67% à la fin avril 1978 et de 80% à la fin avril 1979. En plus, moins de 10% de notre clientèle est sur le marché du travail. A la fin avril 1979, seulement 90 élèves sur 225 (40%) inscrits officiellement sont intéressés par notre formation.	
5.3.2 Le Centre avait comme objectifs de développer chez les élèves leurs habiletés manuelles en utilisant la méthode psychogestuelle de Pierre Lamvaat. Nous pouvons retrouver à l'appendice "A" les particularités de cette approche.	Concrètement, une enquête anecdotique de mai 1978, révèle que trois (3) enseignants sur 22 (14%) appliquent les directives de l'auteur.	
5.3.3 Les programmes scolaires		
Les enseignants devaient se référer aux modules de l'annuaire 12 de l'enseignement professionnel.	Le contenu de ces programmes semble trop difficile pour notre clientèle (c.f. p. 4). Le manque d'équipement ne permet pas aux enseignants de suivre ces programmes prévus pour le P.E.P. Notre clientèle a déjà été jugée incapable de suivre ces programmes (c.f. p. 4).	
5.3.4 La rééducation du comportement		
La C.S.R.D. n'a rien prévu dans ce domaine.		
L'école s'est donnée comme objectif de favoriser chez les élèves des sentiments d'acceptation et d'appartenance dans un cadre structuré.	Les comportements indésirables disparaissent graduellement.	

B-4. Conclusion partielle

Au moment d'entreprendre notre intervention, le personnel enseignant a augmenté mais le budget a diminué et nous n'avons pas l'équipement minimum nécessaire pour que les ateliers soient fonctionnels.

Le manque d'équipement, de planification, d'encadrement ou d'animation isole les actions pédagogiques des enseignants. De façon générale, les programmes sont inexistants ou en voie d'élaboration.

Un tel contexte ne favorise certainement pas l'atteinte des objectifs et des buts que nous avons supposés atteindre.

TABLEAU 1 - REPRÉSENTANTS LES ÉCARTS ENTRE LES PRÉVISIONS DE LA C.S.R.D. ET LA SITUATION VÉCUE (suite)

Prévisions de la C.S.R.D.	Situation vécue au Centre	Écarts estimés
1. LES DATRANTS (v.f. n. 12)		
1.1 L'intégration sociale		
La C.S.R.D. n'a fixé au Centre aucun seuil, mais nous devions viser l'intégration sociale et surtout l'intégration sur le marché du travail de notre clientèle. Or la C.S.R.D. n'a pas opérationnalisé ce qu'elle entendait par intégration sociale.	À peine 10% de notre clientèle intègre le marché du travail. Nous ne connaissons pas suffisamment les attentes des employeurs.	L'écart est bien difficile à situer puisque les attentes de la C.S.R.D. n'étaient pas précises.
1.2 La certification		
La C.S.R.D. prévoyait attribuer aux finissants un certificat de formation.	La C.S.R.D. refuse d'émettre une telle attestation.	

1.3 Conclusion partielle

La non-certification, le faible taux de présence et de placement, le bien faux d'abandon sont des indices réels qui devraient nous permettre de questionner sérieusement la vocation du Centre. D'autre part, nous ne savons pas ce que signifie, pour les gens concernés, une intégration sociale.

2- Processus de rétroaction.

Depuis son ouverture, le Centre n'a pas accordé d'importance à la rétroaction. Pourtant, le taux d'abandon et d'absentéisme, le faible taux de placement, les échecs d'intégration au niveau des métiers de la construction, de la restauration, ou la coiffure, etc., sont tous des indicateurs réels d'un manque de pertinence de notre processus de transformation.

Ce type d'information est nécessaire, même capital pour le Centre. Il nous renseigne sur les éléments fondamentaux de notre programme et nous permet de modifier ou de réajuster notre orientation, selon l'évolution des besoins.

1- Synthèse de la situation problématique

1-1. Au niveau des INTRANTS

Notre clientèle nous est inconnue à bien des points de vue. Le rendement académique est faible; les élèves manquent de motivation au niveau du comportement et sur le plan du fonctionnement intellectuel, ils sont lents.

Il semble que l'on aurait pu prévoir que la moitié de notre population nous proviendrait des écoles du Baisseau, du 101 et du P.C., à

moins que le terme "exceptionnellement" (Appendice A) dans le document original, ait été employé par erreur. On aurait dû s'attendre à ce que la moitié de notre population présente certaines difficultés de comportement et d'ajustement. Nous aurions dû en plus connaître au moins les attentes du monde du travail de notre milieu. Ces considérations nous auraient permis, dès le début, d'ajuster différemment notre programmation.

1-2. Au niveau du PROCESSUS DE TRANSFORMATION

Même si les enseignants devaient se référer à l'annuaire [illegible] du M.E.Q. pour leur enseignement, la majorité d'entre eux doit diminuer considérablement la quantité et la qualité des activités d'apprentissage parce que l'espace physique est trop restreint et que l'équipement nécessaire pour un enseignement individualisé n'est pas disponible. Ils ont donc été obligés de transmettre des connaissances théoriques. Pourtant, si l'on se réfère aux caractéristiques de notre clientèle, il est bien évident que l'enseignement devrait être très pratique et non théorique. Les élèves s'en plaignent; mais comme la situation ne peut être améliorée à court terme, ceux-ci perdent graduellement la motivation nécessaire à l'apprentissage.

Les critères de sélection des matières et la structure des activités d'apprentissage ne sont pas explicités. Il est, par conséquent, difficile de savoir s'ils tiennent compte des besoins du

milieu, de la formation qui devrait en découler et s'ils sont conformes aux objectifs de l'école.

Dans une perspective de développement intégral de l'individu, nous devons considérer l'aspect du comportement comme faisant partie du processus normal d'éducation plutôt de rééducation. Le taux d'abandon et d'absentéisme de 50% devrait être un indice suffisant pour remettre en question la qualité de nos interventions. On essaie d'adapter nos jeunes à notre milieu de vie mais notre cadre est-il adapté à leurs besoins? Je crois qu'il y a des possibilités de solutions ou de réajustements en surveillant les éléments suivants:

- des activités d'apprentissage répondant davantage aux besoins de notre milieu,
- un programme bien élaboré, bien connu et intégré par les enseignants,
- un enseignement plus individualisé et moins anonyme,
- une équipe d'enseignants aussi attentifs aux besoins affectifs qu'aux besoins de formation professionnelle des élèves.

En somme, il faut arriver à créer un cadre sécurisant, plus adapté au mode de fonctionnement de notre clientèle et qui leur assure une formation adéquate.

3-3. Au niveau des EXTRANTS

Les statistiques inédites de l'école indiquent que moins de 10%

des finissants travaillent à temps plein et que 80% ont abandonné ou s'abaissent régulièrement. Avec de tels résultats, nous ne pouvons prétendre avoir accompli notre mission. Il n'apparaît assez clair que la première démarche à entreprendre est de discerner la nature des attentes ainsi que la nature de notre clientèle.

Enfin, le succès du travail semble exiger deux choses de notre part:

- que l'on réponde à ses besoins et à ses attentes,
- que l'on dispense des attestations qui démontrent que nous avons répondu à des besoins et attentes.

Ce sont en réalité les deux seules exigences des employeurs et l'école — ces a pas considérées dans sa démarche.

Cette analyse clarifie davantage la nature du problème. Je peux, à ce point-ci de la recherche, prendre des mesures qui me permettront d'amorcer la résolution du problème: améliorer le processus de transformation en élaborant un plan d'intervention éducatif et en amorçant l'implantation.

CHAPITRE -III-

L'AMORCE DU PROCESSUS DE RÉSOLUTION DU PROBLÈME

La démarche que j'utiliserai ici sera la même que dans le premier chapitre: l'identification de la problématique, la clarification de la démarche (les objectifs), la démarche poursuivie (les actions), et le compte rendu. Mais, déjà, il m'apparaît évident que le problème soulevé dans le premier chapitre, dépasse largement le rôle du simple enseignant. Je devais donc sensibiliser la direction et le personnel sur les principaux éléments qui l'ont fait surgir, puis, en obtenant l'assentiment des personnes concernées, déterminer à long terme les actions communes à entreprendre pour nous réajuster.

1- La problématique

En nous rapportant au contexte dans lequel le Centre a dû démarrer, nous avons constaté que notre connaissance de la clientèle était surtout théorique. Nous avons été obligés de nous ajuster avec peine et misère: nous ne connaissions pas les attentes du marché du travail, la programmation avait été établie "a priori", nous avions une connaissance imprécise de l'approche didactique imposée par la C.S.R.D. et il y avait

un manque sérieux d'équipement. De plus nous n'avions pas de bulletins informatisés, nous ne pouvions pas certifier notre formation et j'ai bien admettre qu'au niveau de la C.S.S.O., le C.I.T. était considéré comme un "déversoir" pour la solidement comme crise [illegible] les inconvénients du secteur professionnel court (appendice à p.1).

Il ne faut donc pas se surprendre que la préoccupation [illegible] des intervenants ait été surtout axée sur les activités à court terme et qu'ils ne se soient posés que peu de questions sur l'orientation de l'école, la pertinence des programmes scolaires et leur efficacité.

La problématique posée, il devient clair qu'il faut procéder à une clarification des objectifs à poursuivre face à la situation, à définir des actions à entreprendre pour y remédier et finalement espérer en arriver à des résultats concrets.

2- Les objectifs de la démarche

Pour procéder à cette clarification d'objectifs, j'ai dû d'abord sensibiliser la direction et le personnel à la nécessité de procéder le plus rapidement possible à une remise en question afin de s'ajuster.

J'ai dû aussi, après avoir obtenu l'assentiment des personnes concernées, déterminer à long terme les actions communes à entreprendre en vue d'un réajustement (plan d'intervention).

3- La démarche poursuivie (les actions) et nos résultats

3-1. La sensibilisation du personnel.

Cette sensibilisation n'a d'abord amené à présenter à la direction de l'école les données recueillies, en termes d'accentuation, d'abandon, de placement et d'inefficacité de la méthode magistro-centrielle. Cette première action a été perçue comme une critique négative du fonctionnement de l'équipe en général et du leadership de la direction en particulier.

En rétrospective, ce résultat s'explique en partie par le contexte existant à ce moment. Durant la première année d'existence du C.E.T., les facilités matérielles étaient presqu'inexistantes, les rôles et fonctions du personnel n'étaient pas explicités. Une tentative de gestion participative avec le personnel avait échoué; en fait le climat était peu favorable à une prise de conscience de nos problèmes à l'école.

Malgré tout, les données de la problématique n'ont permis de sensibiliser la direction, les chefs de groupe et certains professeurs aux besoins de nous réévaluer, mais dans une optique plus spécifique et au niveau de la préparation de cours en laissant de côté pour l'instant la problématique plus globale de l'orientation du Centre.

Cette première démarche a par la suite découlé sur l'organisation du système de tutorat. Chaque enseignant était responsable d'un groupe en particulier tant au niveau de la fréquentation que du comportement dans l'école. Il fut aussi créé un comité de vie et de comportement coordonné par moi et le psychologue, dans le but de supporter les tuteurs dans leurs interventions quotidiennes. Une implication avec la direction et les chefs de groupe au niveau de la préparation de cours, a naturellement découlé sur des préoccupations plus élevées au sujet des programmes de l'école.

Vers la fin de cette même année scolaire (1978) l'enseignant responsable des stages a fait des tentatives de placement dans certains domaines, notamment des auxiliaires en coiffure pour filles et en construction pour garçons. Ces tentatives se sont soldées par un échec puisque notre clientèle ne rencontrait pas le critère minimal exigé soit par les comités paritaires ou les corps de métiers. Les élèves ont aussi connu des échecs dans les petites et moyennes entreprises n'ayant aucune exigence de formation spécifique. Dans ce cas, le problème se situait surtout au niveau de la rentabilité; pour l'employeur, nos jeunes n'avaient pas développé des attitudes et des comportements adéquats pour intégrer le monde du travail. Dans la majorité des cas ils refusaient de faire le travail qui leur était demandé.

Ces échecs répétés ont sensibilisé la direction et le personnel à remettre en question notre connaissance de la clientèle, notre

formation et notre manque de connaissance du marché du travail. Nous étions donc prêts à procéder à un changement de la situation.

3-1. Le plan d'intervention

À l'intérieur des cours du tronc commun de la maîtrise, j'ai étudié plusieurs modèles de résolution de problème. Le modèle de Bell, Hagans et coll. (1971) (A System of Comprehensive Educational Planning and Evaluation), était suggéré dans le cadre du programme. J'ai considéré d'autres modèles mais en dépit de son exploration, j'ai retenu ce dernier parce qu'il était simple, accessible et s'applique bien à la tâche que je prévoyais effectuer avec le personnel du Centre, surtout en ce qui concernait les aspects administratifs et organisationnels.

Les objectifs de mes premières démarches devenaient donc, en me référant au modèle de Bell, Hagans et coll. (1971), les suivants: (voir page 14 pour le modèle de l'auteur).

1- Connaître le mieux possible la clientèle réelle fréquentant le C.I.T. afin d'élaborer un plan d'intervention selon les attentes que j'aurais perçues dans le milieu.

2- Connaître les attentes du personnel, du C.I.T., de la Commission Scolaire, des parents et des employeurs face à l'évolution des élèves; les intéresser à cette évolution et les préparer à s'impliquer dans le processus d'intégration qui guiderait la formation.

3- Déterminer avec précision les objectifs à poursuivre à l'école et déterminer un ordre prioritaire parmi ces objectifs.

4- Étudier des approches théoriques permettant l'atteinte des objectifs.

5- Développer un plan d'intervention particulier au C.I.T.

6- Valider et adopter un plan d'intervention.

7- Opérationnaliser le plan d'intervention.

8- Implanter le plan d'intervention.

9- Évaluer le plan d'intervention.

10- Effectuer des recommandations.

Ce modèle devait me guider dans ma démarche de résolution de problème.

Etapes du Processus de Planification (Résumé) selon Reff et Magnus

CHAPITRE -IV-

CLARIFICATION DES ATTENTES DES PERSONNES IMPLIQUÉES ET DÉTERMINATION DES OBJECTIFS DE FORMATION

L'étude de notre milieu scolaire m'a sensibilisé à la nécessité pour le Centre de réajuster la programmation existante. Initialement, celle-ci était basée sur des données théoriques (Appendice A). Les 3 dernières années de fonctionnement ont démontré que cette base théorique est incomplète et ne correspond pas à la réalité quotidienne.

Le réajustement que j'entrevois devrait avoir des assises plus empiriques; celles-ci devraient nous provenir d'une connaissance plus approfondie des besoins et des attentes des personnes impliquées.

En fait, pour intégrer socialement notre clientèle, il est nécessaire de mieux connaître son origine sociale et scolaire, ses caractéristiques psychométriques, ses attentes, ses difficultés et ses capacités. Il faut aussi connaître les attentes des gens concernés: le personnel, les parents, la commission scolaire, les employeurs. Une meilleure connaissance de la clientèle me permettra de mieux situer ses acquis et ses déficits. D'autre part une connaissance plus exacte des

attentes des gens concernés et surtout des employeurs de permettre d'élaborer des objectifs de formation. Ceux-ci pourraient réduire l'écart entre le niveau de fonctionnement actuel des élèves et les exigences du monde du travail.

Je procéderai dans ce chapitre de la même façon que dans le chapitre précédent: la problématique, l'objectif de la démarche, la démarche poursuivie et les résultats de la démarche.

1- L'étude de la clientèle

L'étude critique du mandat original et la sensibilisation du personnel qui en a suivi a créé au sein de l'école une prise de conscience. On a senti le besoin de clarifier nos interventions pédagogiques en fonction du but visé par le Centre: l'intégration sociale de sa clientèle.

1-1. La problématique

Selon le modèle de programmation de Bell Ungana et coll. (1971), l'élaboration d'un plan d'intervention se fait en tenant compte des besoins et caractéristiques de la clientèle bénéficiaire. Au C.I.T. on a une description théorique et sommaire de la clientèle. Dans le vécu de tous les jours, les élèves ne ressemblent pas toujours à ce modèle théorique. Cette problématique m'a amené à fixer un objectif,

à entreprendre des actions et à retenir les résultats pertinents qui en guideront dans nos démarches subséquentes.

1-2. L'objectif de la démarche

Connaître le mieux possible la clientèle réelle fréquentant le C.L.T. afin d'élaborer un plan d'intervention adapté à leurs besoins.

1-3. La démarche poursuivie (les actions)

De par mes fonctions, je ne pouvais pas entreprendre tout une évaluation psycho-clinique de notre clientèle. Après s'être entretenue avec le psychologue de l'école sur les moyens à utiliser pour mieux connaître notre clientèle, nous avons décidé d'entreprendre la démarche suivante:

1- Passage de divers questionnaires afin de connaître l'origine scolaire et le milieu socio-économique des élèves, leurs aspirations professionnelles, leurs attentes et?...

2- Compilation de divers tests d'aptitude et comparaison de ces données aux données d'une école régulière.

3- Session d'animation des élèves.

4- Synthèse des observations effectuées dans le milieu scolaire C.L.T.: en classe, en atelier, en stage.

Ces diverses démarches m'ont permis d'établir un profil plus précis de la clientèle du C.L.T. d'avoir une meilleure idée de ses

possibilités, de ses problèmes et de ses aspirations.

1-6. Les résultats de la démarche

En vue de déterminer plus précisément les besoins des élèves du C.I.I., j'ai vérifié scrupuleusement ce qui les caractérisait à partir de certaines variables. Les points qui me semblaient les plus pertinents sont leurs contextes socio-économiques et leurs aptitudes face à la formation offerte par le C.I.I. En pratique, j'ai effectué trois (3) brèves études. La première a porté sur l'origine de la clientèle, la seconde sur les aptitudes scolaires et la troisième sur ce que les élèves s'attendent du C.I.I. et du type d'enseignement qu'ils désirent. Dans les deux premières, les élèves qui participaient à l'expérience ont été choisis au hasard.

1-6-1. L'origine de la clientèle

1-6-1-1. L'origine scolaire

Les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement observés chez nos élèves m'ont amené à m'interroger sérieusement sur leur provenance scolaire. J'ai préparé un questionnaire à cet effet qui fut administré, en deux jours, à un échantillon de 41 élèves choisis au hasard parmi la population totale de 150 élèves. J'ai obtenu les

résultats suivants:*

TABLEAU -II-

TYPE DE CLIENTÈLE ET ÉCOLE DE PROVENANCE

CLIENTÈLE	ÉCOLES DE PROVENANCE	N	%	TOTAL
Débile Léger	Formation Pratique	16	35 %	
Trouble Grave de l'Apprentissage	La Dogisière	[illegible]	[illegible] %	[illegible] %
Professionnel Court II	Polyvalentes P.C. II du milieu	[illegible]	[illegible] %	
Mésadapté Socio-affectif Grave	Du Ruisseau	1	8 %	[illegible] %
Récupération et Professionnel Court I	Polyvalentes 010-101 du milieu	13	25 %	
	TOTAL	51	100 %	100 %

Ce tableau me permet de constater que 49 % de notre échantillon nous provient d'établissements qui pouvaient "exceptionnellement" nous référer des candidats (Appendice A).

---

* Cette analyse a servi de base à la description des écarts du chapitre 1.

1-4-1-2. L'origine sociale

Plusieurs études ont démontré que l'accumulation de facteurs négatifs sur le plan social pouvait expliquer un retard scolaire: Lewis (1948), Bollet et Harsmein (1954), Dunn (1968), Massarenti (1971), Hobbs (1975), et j'en passe. Mon expérience en milieu scolaire m'a démontré que cette situation de vie, surtout à l'adolescence, ne fait qu'accentuer un déséquilibre émotif et intellectuel dans l'agir des élèves, ce qui les éloigne à coup sûr des préoccupations scolaires. Cette reconnaissance situationnelle est impérative parce qu'elle nous permet de mieux comprendre certains comportements et attitudes de nos élèves face à l'apprentissage scolaire. En somme, toute notre programmation devrait en tenir compte.

Pour connaître l'origine sociale de notre clientèle, j'ai utilisé le même échantillonnage que pour identifier l'origine scolaire. Le psychologue et moi avons interrogé, en entrevue, les élèves sur les points suivants :

A- Niveau d'instruction des parents.
B- Occupation des parents.
C- Nombre d'enfants à charge.
D- Structure familiale.

Les données recueillies sont présentées dans le même ordre.

TABLEAU -III-

4- NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS

	2e	3e	4e	5e	6e	7e	Sec.	Post-Sec.	Inconnu	TOTAL	
PÈRE	1	4	4	4	8	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0	31	[illegible]
MÈRE	0	4	0	2	7	6	6	2	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Notre première constatation face à ses chiffres est le nombre extrêmement élevé de nos élèves (31) qui ne connaissent pas le niveau de scolarité atteint par leurs parents. N'oublions pas que cette question a été posée à des adolescents de 15, 16 et 17 ans. Leur incapacité à répondre nous apparaît très significative en terme du manque de préoccupation dans le milieu familial concernant l'éducation formelle.

Notre deuxième constatation porte sur le rapport sexe-instruction; la relation est à l'inverse de celle que l'on retrouve habituellement dans les classes moyennes et supérieures, c'est-à-dire que les femmes possèdent plus d'instruction que les hommes selon nos répondants.

TABLEAU -IV-

6- OCCUPATION DES PARENTS

Catégories	Père	Mère	Total
Bien être social	14	4	18
Ouvrage	6	1	11
Ménagère	0	14	14
Journalier-conciergerie et métiers non spécialisés: "waitress", construction, travailleur d'usine, chauffeur d'autobus, etc.	20	14	34
Métiers spécialisés: mécaniciens	2	0	2
Travail de bureau	1	0	1
Professionnel: vendeurs, fonctionnaire, contremaître, instituteur (trice), infirmière.	8	1	9
TOTAL	51	51	100

Plus de 50% des parents n'ont pas d'emploi actuellement en dehors de la maison. Environ 40% ont une occupation qui ne requiert aucune spécialisation professionnelle particulière.

TABLEAU -V-

7- NOMBRE D'ENFANTS À CHARGE

FAMILLE: Nombre:	1 2	2 5	3 6	4 10	5 8	6 6	7 2	8 2	9 1	10 2	11 1	TOTAL 45

Les parents des élèves de notre échantillon ont en moyenne 4,7 enfants à charge. Donc, une clientèle issue d'un milieu où les familles sont relativement nombreuses. L'absence de six (6) répondants dans l'échantillon s'explique par le fait qu'ils ne vivent pas dans leur famille (voir plus bas).

TABLEAU -VI-

5- STRUCTURE FAMILIALE

L'enfant vit avec:					
Père	Mère	Père + Mère	Tuteur	Foyer de gr.	TOTAL
7	10	33	4	1	54

Dans le cas des enfants qui vivent avec les deux parents, nous n'avons pas vérifié s'il s'agit d'un mariage habituel ou d'une relation non légalisée. De toute façon, au moins le tiers de la clientèle vient d'un foyer qui a un statut un peu spécial, par rapport aux foyers dits "normaux".

Si l'on tente maintenant de tracer un profil-type de notre clientèle à partir de ces données, nous obtenons à peu près ceci:

A- environ 41% des familles de notre échantillon se situe sous le seuil de la pauvreté tandis que le reste le dépasse à peine, si l'on considère les réponses aux questions concernant l'occupation des parents. (Le seuil de pauvreté, en 1978, a été fixé à 12 000.00$ de revenu annuel pour une famille de deux adultes et deux enfants - c.f. Statistique Canada);

B- le ou les parents sont des travailleurs surtout semi-viennois; d'autres bénéficient soit de l'assurance-chômage, soit du bien-être social, ou travaillent à la maison (50%);

C- leur scolarité correspond au premier cycle de l'élémentaire;

D- la moyenne d'enfants par famille est d'environ cinq (5);

E- un bon nombre de ces élèves sont avec un seul de leurs parents (28%), d'autres sont en foyer nourricier (8%) ou en foyer de groupe (4%), tandis que 64% demeure avec les deux parents.

Il semble possible à partir de ces données de considérer la majorité de notre clientèle comme étant défavorisée à plusieurs points de vue. Cette conclusion semble corroborée par les conclusions de l'étude faite sur le même genre de clientèle par le Conseil National du Bien-être social (1975) intitulée "Les Enfants Pauvres".

1-4-2. Les caractéristiques psychométriques de la clientèle

Encore une fois en raison des problèmes scolaires de nos élèves, nous avons tenté de vérifier si, effectivement, ils possédaient un potentiel intellectuel et des aptitudes équivalentes à certains étudiants de l'école régulière. Selon le projet initial (Appendice A), il n'y aurait pas de différences réelles à ce niveau.

Nous sommes très conscients de la controverse qui entoure la validité et l'objectivité de toute évaluation psychométrique et des influences culturelles qui jouent dans le choix des items composant ces tests. C'est pour cette raison que nous avons choisi deux tests non verbaux et qui nous semblaient moins préjudiciables à notre clientèle: le Cattell "Culture Fair" (test de Q.I. sans aspect culturel) et l'épreuve d'aptitudes "Relations Spatiales" du Differential Aptitude Test (D.A.T.)

Bien que ce ne soit qu'à titre indicatif, une partie de la population du C.I.T., tirée au hasard, a été comparée à une population équivalente, également déterminée au hasard de la polyvalente l'Envolière de Touraine. L'échantillon du C.I.T. vient des classes II (58 élèves) et III (116 élèves) et celui de la polyvalente origine des classes du secteur "professionnel court" des niveau II (60 élèves) et III (81 élèves). Les résultats obtenus sur ces épreuves sont exprimés en moyennes (Tableau I) à la page suivante.

TABLEAU -VII-

CARACTÉRISTIQUES PSYCHOMÉTRIQUES DE LA CLIENTÈLE

Résultats des groupes		Groupe du	Groupe du
	MOYENNES	S.I.T.	P.C.
CATTELL	Scores bruts	21,24	71,11
	Q.I.	51	87
D.A.T.	Scores bruts	26,47	45,[illegible]
	Centilles (9e année)	41	60

Les différences ne sont pas tellement marquées, en ce qui concerne les aptitudes générales (Cattel), mais plus évidentes au niveau des aptitudes plus spécifiques et plus directement pertinentes à la formation de travailleurs manuels (D.A.T.). Il semble donc que le potentiel de la clientèle prévue ne corresponde pas aux prévisions exprimées dans le document original (Appendice A).

1-4-3. Les attentes des élèves

Étant donné le peu d'intérêt et de motivation de nos élèves, il [illegible] que nous aurions dû connaître, dès le début, leurs attentes par [illegible] activités récréatives qu'ils souhaitent, au type d'enseignants qu'ils respectent, aux matières qu'ils préfèrent, ainsi que

l'orientation qu'ils prévoient prendre une fois leur formation terminée au Centre. La clarification de ces données supplémentaires aurait pu nous permettre d'organiser un lieu d'appartenance véritable et motivant pour notre clientèle.

J'ai clarifié ces attentes grâce à des sessions d'animations que j'ai réalisées depuis 1983 avec 18 groupes d'élèves différents (8 groupes à tous les 3 mois). La question sur laquelle je me suis attardé était la suivante: Quel genre d'école aimerais-tu que le Centre devienne par rapport aux activités récréatives, aux enseignants et aux matières scolaires?! Les données furent recueillies de la façon suivante:

- Une fois la question posée, j'écrivais, verbatim, au tableau, les réponses des élèves.
- Deuxièmement, j'effaçais après entente avec les élèves, les données qui n'étaient pas retenues par l'ensemble du groupe.
- Je réunissais avec les élèves les points communs.

J'ai donc regroupé ces données en tenant compte des trois domaines, puis j'ai produit le résumé suivant:

A) <u>Activités récréatives</u>

Une école où il y a de la danse sur l'heure du dîner.
Une école où il est possible de pratiquer des sports sur l'heure du dîner.

Une école qui nous permettrait d'utiliser des après-midi pour visiter des industries, des musées pour aller à l'aréna et la la roulathèque.

B) Le type d'enseignants

Une école où les enseignants ne nous "écoeurent" pas.
Une école où les enseignants sont "straight" i.e. savoir à quoi s'attendre d'eux.
Une école où les enseignants nous encouragent.

C) La matière

Une école où il n'y a pas de français et de mathématiques.
Une école où on peut apprendre des métiers comme la mécanique, la soudure, la menuiserie, la tôlerie, la coiffure, le commerce et la cuisine.

Bref, les élèves s'attendent à ce que le Centre soit un endroit où ils aiment venir parce qu'ils se sentent bien avec les enseignants, parce qu'ils apprennent un métier de leur choix et qu'ils ont des activités récréatives qui correspondent à leurs préoccupations d'adolescents.

1-4-4. Intentions futures des élèves

J'ai vérifié leurs intentions une fois leur formation terminée au Centre. J'ai rencontré durant une semaine donnée tous les groupes d'élèves (14). Chaque élève devait répondre à la question suivante: "Que ferez-vous quand vous aurez terminé votre formation ou quand vous quitterez le Centre?"

J'ai obtenu des réponses de 142 élèves sur un total possible de 212 qui demeuraient inscrits sur mes fiches de présences officielles; 70 élèves étaient absents au moment de la rencontre. Les résultats peuvent être regroupés selon les catégories suivantes:

TABLEAU VIII

INTENTIONS FUTURES DES ÉLÈVES

Ceux qui savent exactement quoi faire plus tard et qui sont réalistes (un travail qui n'exige aucune qualification précise ou diplôme);	13%
Ceux qui rêvent encore d'obtenir un métier;	28%
Ceux qui pensent que ce n'est pas important;	25%
Ceux qui attendent que le Centre ou quelqu'un d'autre fasse quelque chose pour eux.	34%

Après les discussions dont je viens de parler, il est possible de conclure que pour eux, l'avenir est quelque chose de très lointain, sans d'importance secondaire. Ils préfèrent vivre au jour le jour. Ils ont peu d'aspirations si ce n'est le pouvoir gagner de l'argent très vite avec le minimum d'effort. En somme, un jour quelqu'un s'occupera d'eux.

1-4-5. Caractéristiques générales de la clientèle

Les études antécédentes et les résultats des tests psychométriques donnent peu d'indications sur le potentiel réel de nos élèves. Néanmoins, il est évident que ceux-ci ont accumulé échecs sur échecs dans leurs apprentissages scolaires. (Dossiers pédagogiques de l'élémentaire) Les séquelles de cet historique semblent plutôt évidentes lorsqu'on observe attentivement notre clientèle. En fait, les aspects suivants la caractérisent:

- elle n'est pas motivée à poursuivre sa scolarisation;
- elle a une attitude négative devant tout apprentissage scolaire;
- elle manque de discipline personnelle;
- elle est lente dans presque toutes les activités qui ne sont pas du domaine manuel;
- elle éprouve de la difficulté à accomplir une tâche sans but immédiat;
- elle n'assume pas les conséquences de ses actes;
- elle ne s'adapte pas à la vie de l'école.

Reconnaître et accepter cette façon d'être de notre clientèle, c'est fondamentalement le point de départ de toute la relation humaine qui nous est possible d'avoir avec elle.

J'ai aussi découvert, avec le temps, que nos élèves possédaient des compétences quand nous respections certains facteurs fondamentaux dans leurs processus d'apprentissage. Mon intention n'est pas d'énumérer toutes les compétences de nos élèves, mais surtout de clarifier des conditions [illegible] si ont connu plusieurs de nos jeunes

à une meilleur estime d'eux-mêmes et à une réussite satisfaisante,

ainsi:

- il leur est possible de comprendre une tâche simple et bien expliquée. Si cette tâche n'est pas compliquée, le jeune pourra la réaliser. De plus, la tâche doit être organisée, bien définie et à leur portée. Une simple opération de calcul, ainsi structurée, est réalisable.

- l'explication du processus de réalisation de la tâche doit être immédiatement suivie de l'acte; il faut un court laps de temps entre les deux puisque l'élève a tendance à oublier rapidement. L'intervenant doit informer l'élève du pourquoi de la tâche, de ses implications, et en quoi cette tâche peut lui être utile.

- l'élève est compétent lorsque les activités d'apprentissage sont présentées en petites unités progressives suffisamment claires. Elles ne doivent laisser aucune possibilité d'interprétation. En fait, ils peuvent exécuter une tâche simple qui est bien expliquée.

Tenant compte de la compétence de nos élèves et des difficultés qu'ils éprouvent, le psychologue et moi avons considéré leurs besoins particuliers par rapport à leurs faiblesses au niveau académique, intellectuel et au niveau du comportement ainsi que de leurs besoins plus spécifiques en terme d'apprentissage.

1-4-5. Résumé des besoins et attentes de la clientèle

A) Aspect académique

Comme en témoigne leur dossier scolaire, on peut supposer que les échecs qu'ils ont accumulés depuis leur entrée à l'école pourraient expliquer leur manque de motivation et d'intérêt pour les matière scolaires.

1- Aspect intellectuel

Étant donné leur faiblesse marquée au niveau du potentiel et du niveau du fonctionnement, ils ont besoin que l'on respecte leur rythme d'apprentissage.

2- Aspect comportement

Étant donné leur manque de motivation et considérant leurs origines scolaires et sociales, ils ont besoin d'aimer d'être accepté pour ce qu'ils sont et ensuite ce qu'ils peuvent devenir.

3- Attentes des élèves

Les élèves s'attendent à avoir des activités récréatives des sorties culturelles, des enseignants qui les acceptent et les encouragent, des apprentissages dans des métiers et finalement pas de français et pas de mathématiques. Étant donné que l'objectif de la recherche (cf p. 32) est d'améliorer le processus de transformation entrepris au C.I.T., à savoir, celui d'aider les élèves à apprendre ce dont ils ont besoin pour mieux s'intégrer à la société et pour être fidèle au modèle de Bell Dugas et Bell, (1972) j'ai résumé les carences, identifiées précédemment, dans l'énoncé des besoins suivants: nos élèves ont besoin d'apprendre à,

- vivre des sentiments d'appartenance;
- être attentifs et calmes;
- modifier leurs attitudes négatives vis-à-vis les activités d'apprentissage;
- reconnaître leurs capacités aussi minimes soient-elles;
- développer leurs habilités manuelles;

- observer correctement les démonstrations;
- découvrir qu'ils sont capables de réussir;
- améliorer leur rythme de travail
- vivre dans un cadre structuré et sécurisant;
- se respecter, respecter les autres et accepter les règles du jeu parfois difficiles;
- communiquer;
- collaborer avec leurs pairs et les intervenants;
- travailler seuls et en équipe;
- accomplir dans un premier temps des tâches qui ont des buts immédiats puis, à moyen et long terme;
- devenir responsables.

[illegible]. Conclusion

Les diverses options n'ont amené à établir un profil plus précis de la clientèle du C.I.T.; à avoir une meilleure idée de son potentiel, de ses problèmes, de ses motivations. J'ai aussi constaté que la clientèle ne vient pas nécessairement des écoles identifiées dans le projet initial et qu'elle est issue, en forte majorité, d'un milieu défavorisé. Il semble de plus que son potentiel dans le domaine des aptitudes scolaires et professionnelles, ne soit pas des plus élevés, contrairement à ce qui était prévu initialement (Appendice A).

De fait les résultats de cette étude ne font que confirmer du perception initiale: l'élève classé comme T.C.A. est globalement plus démuni tant du point de vue scolaire et intellectuel que du point de vue socio-culturel. Le Centre doit donc être très conscient du besoin d'une pédagogie adaptée tant au niveau de son contenu que de l'approche individualisée et accueillante face à ces élèves.

Toutefois, même si cette étude est indicative des besoins de notre clientèle, elle semble incomplète. Je dois, en vous, connaître les attentes des personnes concernées par la formation dispensée au Centre et les exigences du monde du travail afin d'élaborer des objectifs de formation qui permettront à nos élèves d'améliorer leurs chances d'intégration sociale.

2- L'étude des attentes des autres parties impliquées

L'identification précise des attentes des gens concernés par le C.I.T. est une étape essentielle dans l'élaboration d'une programmation adaptée. Ce qui énoncé est véridique de tout programme dans n'importe quelle école, il a une signification encore plus évidente dans ce cas-ci puisque l'école se retrouve aux confins, aux limites extrêmes du système scolaire. En effet, il n'est pas question pour cette clientèle de réintégrer le système scolaire régulier; la formation reçue au C.I.T. est terminale. Pour intégrer le milieu du travail, les élèves doivent compétitionner avec les diplômés du P.C. ou du F.L., milieux qui les ont déjà refusés ou rejetés, les considérant comme inadéquats. Le C.I.T. semble alors un cul de sac. Il existe, bien sûr, que sa situation soit définie très précisément, en tenant scrupuleusement compte des besoins et attentes des personnes impliquées. Je pourrai alors, peut-être, indentifier une voie très sauve, mais réelle, permettant l'intégration socio-économique de la clientèle.

2-1. La problématique

Lors de la fondation de l'école C.I.T. [illegible] des membres du personnel n'était en place. Il n'y a donc pas eu de discussions concernant les objectifs et le modèle d'intervention préconisés dans le projet original. Suite à un sens de [illegible] dont on [illegible] scolaire et suite à une meilleure connaissance des capacités et [illegible] de la clientèle, nous avons développé certaines attitudes et plusieurs attentes face au fonctionnement de l'école. Je ne peux prétendre établir une programmation efficace si elle ne répond pas, en partie au moins aux attentes du personnel, si elle ne les [illegible] pas. Il en est de même pour la commission scolaire, pour les parents et les futurs employeurs.

2-2. Les objectifs de la démarche

Je suis comparaître les attentes du personnel, du C.I.T., des parents, de la C.S.S.O. et des employeurs face à l'évolution des élèves; les intéresser à cette évolution et les préparer à s'impliquer dans le processus de programmation qui guidera l'évolution de la clientèle.

2-3. La démarche poursuivie (les actions)

Dans la poursuite de cet objectif, j'ai réalisé de nombreuses

actions se situant à plusieurs niveaux. Les niveaux sont déterminés par les groupes consultés:

Le personnel: J'ai étudié les dossiers (fiches de comportement) des élèves produits par les enseignants et j'ai soumis les intervenants du Centre à une évaluation sur le climat organisationnel de l'école.
Les parents: Je suis intervenu auprès du comité de parents.
La commission scolaire: J'ai procédé à l'étude des documents officiels de la C.S.R.O.
Les employeurs: À partir des notices, j'ai identifié des employeurs possibles puis j'ai passé un questionnaire à un échantillon de ces employeurs.

Le résultat de ces actions est rapporté sous forme résumée dans les pages suivantes.

2-4. Les résultats de la démarche

2-4-1. Les attentes du personnel du C.I.T.

Puisque le personnel du Centre a été embauché suite au projet, la C.S.R.O. ne pouvait connaître de façon précise les attentes du nouveau personnel. Considérant cette lacune, il semblait impératif de respecter les attentes des enseignants puisqu'ils sont les agents qui doivent former nos jeunes au travail et qui connaissent le mieux les jeunes.

Pour clarifier ces attentes, il fallait que j'utilise un moyen valable. Plusieurs me sont venus à l'esprit, mais j'ai retenu celui qui m'a semblé le plus pertinent à l'élaboration d'un projet d'inter-

sentions pour notre clientèle. Ce moyen est, en fait, très simple. Au Centre, on demande à l'enseignant de rédiger un rapport sur le ou les comportements des élèves qu'il trouve important de noter. J'ai retiré de ces rapports les indices susceptibles de m'informer sur les comportements qu'ils souhaitent améliorer.

De façon générale, les enseignants s'attendent à ce que les élèves,

- soient respectueux envers eux,
- soient respectueux envers le matériel éducatif,
- soient conséquents dans leurs actions,
- soient ponctuels à leurs cours,
- soient attentifs pendant les explications,
- respectent les règlements de l'école,
- effectuent et terminent le travail demandé,
- terminent le travail commencé.

Dans une école comme le C.I.T., les attentes du personnel face aux élèves dépendent beaucoup des attentes satisfaites ou frustrées, qu'ils maintiennent à propos de leur propre école. Ceci dit, j'ai aussi vérifié, au moyen du questionnaire de David R. Ellis (1971), les attentes par rapport au climat organisationnel du Centre. J'ai obtenu les réponses de vingt enseignants sur une possibilité de vingt six, soit 90%. En résumé, (Appendice C)

1- l'équipe est très homogène et il semble que les responsabilités soient bien décentralisées.

2- pour ce qui est du conformisme, les résultats témoignent d'une tendance qui serait assez générale dans le secteur E.D.A.A., à savoir que les enseignants s'attendent à en avoir très peu. Ceci est probablement dû au fait que nous sommes hors normes, par définition.

- Il y a peu de standards et les enseignants s'attendent à ce qu'il y en ait un peu plus. Parce qu'il est ardu de structurer davantage ce secteur, il semble que c'est une situation connue en enfance inadaptée.
- Les enseignants s'attendent à obtenir une plus grande clarté des actions à entreprendre, avec un plus grand leadership, ce qui semble plus significatif.
- Enfin, on s'attend à plus de chaleur, tant de rapport et plus de renforcements à l'intérieurs de l'établissement.

À priori, il semble que les enseignants ne travaillent pas dans l'insécurité. Ils s'attendent à un fonctionnement assez structuré, ils espèrent obtenir un cadre de référence qui soit clair et solide.

Quoi, les enseignants s'attendent donc à une planification adéquate qui permettra une organisation plus rationnelle des activités. On espère aussi la clarification des orientations du centre afin qu'on puisse les rendre "opérationnelles" et que l'on puisse évaluer la qualité du travail qui s'y fait. D'autre part, ils s'attendent à ce que les élèves soient attentifs et responsables, ils croient qu'il serait préférable d'apprendre aux élèves à bien se comporter tout en ayant des attitudes plus positives vis-à-vis eux-mêmes et leur milieu.

2-4-2. Les attentes des parents et tuteurs

Afin de clarifier les attentes des parents et tuteurs, j'ai pigé au hasard cinquante deux (52) noms d'élèves inscrits officiellement sur nos listes et qui se présentaient régulièrement au Centre.

Avec l'accord du président du comité de parents, j'ai mis toute ma volonté à rejoindre les personnes concernées. Je leur ai posé la question: Qu'est-ce que l'école pourrait apprendre à votre enfant? J'ai obtenu les réponses suivantes:

TABLEAU -II-

ATTENTES DES PARENTS V/S LA FORMATION OFFERTE AU CENTRE

Réponses des parents interviewés		Données brutes
Cela a peu d'importance, nous nous en occupons.		11%
L'école devrait leur apprendre à lire, écrire et compter		22%
L'école devrait leur apprendre un métier pour qu'ils puissent se trouver de l'emploi		67%
	TOTAL	100%

Cette dernière réponse en semble réaliste du fait que la majorité de notre clientèle nous provient de milieux défavorisés travailler pour rapporter de l'argent à la maison devient très important pour eux. Il ne faut pas s'étonner de l'indifférence de certains (11%), puisque plusieurs parents n'accordent pas beaucoup d'importance à l'instruction. Je pense qu'il est légitime aussi que 22% des parents s'attendent que même à l'âge de 15, 16 ou 17 ans, l'école apprenne à

lire, écrire et compter à leurs enfants. Ce groupe comble sensible à la différence qui existe entre la performance de leurs enfants et les normes socio-culturelles actuelles.

2-4-3. Les attentes de la C.S.R.C.

Le projet de création d'une école pour la clientèle d'initiation au travail est explicite en ce qui concerne les attentes de la C.S.R.C. (Annexion A)

- Développer les habiletés manuelles en utilisant la méthode psycho-gestuelle de Pierre Gamusat (1958).
- Revoir certains contenus enseignés en français et en mathématiques.
- Permettre à ces jeunes d'atteindre un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière et de bons travailleurs manuels.

L'expérience que j'ai vécue depuis trois ans au Centre me porte à croire que ces objectifs demeurent des voeux pieux.

2-4-4. Les attentes des employeurs

En ce qui concerne les employeurs, je me suis référé aux organismes suivants de notre région pour clarifier leurs attentes et, également, pour m'assister dans l'identification des employeurs possibles:

- C.M.Q. : Centre de la Main d'Oeuvre du Québec.
- C.R.D.Q. : Centre Régional de Développement du Québec.
- S.A.O. : Société d'Aménagement de l'Outaouais.
- C.R.O. : Conseil Régional de l'Outaouais.
- R.R.C.E.O. : Répertoire Régional des Commerces et Entreprises de l'Outaouais.

Après avoir établi la liste des employeurs possibles de la région, j'ai rencontré en entrevue un échantillon représentatif d'employeurs (107 au total). J'ai constaté grâce à cette étude que seuls les emplois qui ne requièrent aucune formation spécifique sont assez sibles à notre clientèle. Les attentes des employeurs potentiels pour notre clientèle peuvent être énumérées comme suit:

- Être capable de conserver un emploi.
- Être capable de travailler fort physiquement (endurance et résistance).
- Être capable d'apprendre à utiliser rapidement les instruments de travail convenablement et avec respect.
- Être capable de faire le travail demandé.
- Être capable de prendre ses responsabilités.
- Être capable de travailler seul sans aide et en équipe.
- Être persévérant.
- Être ponctuel et assidu.
- Être respectueux et honnête.

Les employeurs possibles pour notre clientèle accordent très peu d'importance à la formation spécifique. Ils préfèrent que leurs futurs employés soient formés par eux et qu'on soit capable de compter sur eux, de compter sur leur débrouillardise et leur efficacité au travail.

2-4-5. La conclusion

Cette démarche m'a permis de sensibiliser encore davantage un grand nombre de personnes que problèmes du C.I.T.; elle m'a permis également la cueillette de données très précieuses concernant l'orientation souhaitée de l'école. Je note surtout l'ignorance et la passivité des élèves face à leur avenir, alors que les employeurs acquièrent des [illegible] exigés, responsables et qui ont de l'initiative. Les parents espèrent que l'école transformera et préparera adéquatement, c'est-à-dire académiquement et professionnellement, leurs enfants. Les enseignants, par contre insistent plutôt sur les comportements et attitudes que sur les acquisitions de connaissances et d'habiletés, et souhaitent obtenir une ligne de conduite claire pour tous. La C.S.R.S. semble indécise concernant la vocation de l'école; la publication officielle ferait du C.I.T. un mini professionnel court ou à peu près.

Il y a donc de fortes différences entre les attentes des parties impliquées. Je dois maintenant, pour progresser dans l'élaboration du plan d'action, réduire des attentes, les pondérer et jeter des bases relativement permanentes à l'action éducative. Je ne peux cependant ignorer aucune des données déjà compilées ni le fait qu'elles semblent toutes s'orienter sur des attitudes et des comportements à développer plutôt que sur des connaissances et des habiletés spécifiques à acquérir.

3- La détermination d'objectifs de formation

La détermination d'objectifs généraux de formation si elle n'est pas faite "a priori", implique une vaste consultation et un bon nombre de réflexions. Les études précédentes n'ont fourni que partie du matériel nécessaire à la réflexion; elles n'ont permis d'amorcer la détermination des objectifs. Les autres étapes nécessaires ont rapportées dans le texte suivant, de façon très résumée.

Les objectifs généraux de formation peuvent être élaborés en quatre (4) étapes:

1- les besoins de formation.
2- les critères de sélection.
3- les besoins prioritaires.
4- les objectifs généraux de formation.

Ce cheminement devrait favoriser l'accumulation du matériel nécessaire à l'élaboration du modèle d'intervention au C.I.I.

3-1. La problématique

J'ai accumulé un bon nombre de données diverses, parfois contradictoires ou divergentes. Il n'est impossible de répondre à toutes les attentes et satisfaire tous les besoins en même temps. Je dois donc effectuer un tri dans ce matériel puis l'organiser.

3-2. Les objectifs de la démarche

Je dois déterminer avec précision les objectifs à poursuivre à l'école et déterminer un ordre prioritaire parmi ces objectifs. Cette priorité doit tenir compte d'une certaine logique et doit permettre l'établissement d'un plan d'intervention cohérent.

3-3. La démarche poursuivie (les actions)

En nous référant à l'étude de la clientèle (p. 31) et aux attentes des gens commerçés (p. 42) par notre formation, le [illegible] et moi avons:

1. identifié une liste de besoins que le plan d'intervention devrait satisfaire;
2. établi des critères pour effectuer un choix parmi ces besoins;
3. déterminé des besoins prioritaires;
4. établi des objectifs généraux de formation.

3-4. Les résultats de la démarche (les actions)

3-4-1. Les besoins de formation

Les besoins de formation représentent pour nous l'écart à combler entre les carences de notre clientèle et les attentes des autres partis. Ces besoins sont en fait des apprentissages que nous devons permettre à nos élèves de réussir pour qu'ils puissent s'initier

au monde du travail et intégrer la société. Ces besoins de formation sont les suivants, si l'on fait une synthèse de la comparaison du profil de la clientèle et des attentes des divers intervenants. L'élève a donc besoin:

1- D'expérimenter le succès.
2- De s'accepter et d'accepter les autres.
3- De devenir responsable.
4- D'être ponctuel.
5- De devenir compétent à l'école.
6- De devenir compétent au travail.
7- D'être discipliné.
8- De fonctionner dans un cadre structuré.
9- D'accepter les conséquences de ses actions.
10- De faire le travail demandé.
11- De conserver son emploi.
12- D'être assidu.
13- D'être motivé au travail.
14- De se laisser motiver par un cadre stimulant.
15- De découvrir ses capacités.
16- De se développer à son rythme.
17- D'assimiler les notions essentielles en français et en calcul.
18- De développer ses capacités physiques et ses habiletés manuelles.
19- D'atteindre une intégration sociale pleine et entière.
20- De porter attention.

Selon nous, le développement personnel et intégral à travers des expériences d'apprentissage réussies devrait découler de la satisfaction de l'ensemble des ces besoins, exprimés par tous les intéressés au processus de transformation du C.I.T. Toutefois, il nous apparaît difficile de combler en même temps tous ces besoins. Nous avons alors établi des critères qui nous permettent de sélectionner les besoins en ordre de priorité.

[illegible]

1-4-2. Les critères de sélection

La problématique se précise donc ainsi: comment amener aux élèves, en partant des carences et des besoins déjà cités, à développer des attitudes, des comportements, des connaissances et des habiletés nécessaires pour réussir avec succès leur adaptation à l'école, leurs activités d'apprentissage, leur préparation au monde du travail et éventuellement du pouvoir s'intégrer pleinement dans leur milieu?

Afin de permettre à notre clientèle d'acquérir ce type de développement, nous devons privilégier:

1- le développement d'attitudes et de comportements souhaités par les intervenants et les employeurs (c.f. besoins de formation 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19.)

2- l'acquisition de connaissance, d'habiletés qui leur permettra de s'adapter à des situations nouvelles (c.f. besoins de formation, 5, 6, 15, 16, 18)

3- le développement de leur autonomie, ce qui devrait permettre leur intégration sociale (c.f. besoin de formation 9)

À la lumière de ces critères, il est possible d'établir les besoins prioritaires de formation.

1-4-3. Les besoins par rapport aux conditions d'apprentissage

Je pense qu'il est important d'assurer aux élèves des conditions

minimales d'apprentissage. En terme de besoins, celles-ci s'expriment comme suit:

- besoin d'un climat de saine acceptation et d'appartenance qui va leur procurer la sécurité nécessaire à l'apprentissage;
- besoin d'être valorisés par des tâches qu'ils peuvent accomplir avec succès;
- besoin de vivre avec leurs pairs et les adultes des expériences enrichissantes, tout en acceptant les conséquences de leurs actions et de leur implication sociale;
- besoin de vivre certaines expériences directement liées au monde du travail et qui permettent cette forme d'implication sociale.

TABLEAU -X-

SYNTHÈSE DE BESOINS DE FORMATION PAR RAPPORT AUX ATTENTES EXPRIMÉES

BESOINS DE FORMATION * / DES ATTENTES CONCERNÉES	PARENTS	ENSEIGNANTS	C.S.R.D.	EMPLOYEURS	DOSSIERS SCOLAIRES **	BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION ***
1	X	X	X	X		2
2		X		X	X	3
3	X	X	X	X	X	1
4		X		X	X	3
5	X	X	X		X	2
6	X		X	X		3
7		X	X	X	X	2
8		X	X	X	X	2
9		X		X	X	3
10		X		X	X	3
11	X		X			4
12		X		X	X	3
13		X		X	X	3
14	X		X	X		3
15	X	X	X	X	X	1
16		X			X	4
17		X	X		X	3
18	X	X	X	X	X	1
19	X	X	X	X		2
20	X	X	X	X	X	1

* L'ordre numérique de ces besoins correspond aux besoins de formation de la page 65.

** Qui se rapporte aux remarques inscrites aux dossiers scolaires provenant de l'élémentaire pour chaque élève.

*** L'importance est accordée aux nombres en ordre croissant.

1-4-4. Les besoins de formation prioritaire

Ayant établi la relation entre les besoins de formation et les attentes des gens concernées (tableau 3, p. 63), il est possible de clarifier les besoins de formation prioritaire. Nos élèves ont besoin d'apprendre à:

PREMIÈREMENT

devenir responsables
découvrir leurs capacités
développer leurs capacités physiques et leurs habiletés manuelles
porter attention

DEUXIÈMEMENT

expérimenter le succès
devenir compétents à l'école
être disciplinés
fonctionner dans un cadre structuré
se développer à leur rythme

TROISIÈMEMENT

s'accepter et accepter les autres
être ponctuels
devenir compétents au travail
accepter les conséquences de leurs actions
faire le travail demandé
être assidus
être motivés au travail
se laisser motiver par un cadre stimulant
assimiler les notions essentielles en français et en calcul

QUATRIÈMEMENT

conserver leur emploi
atteindre une intégration sociale pleine et entière

Ces besoins prioritaires nous amènent à proposer des objectifs généraux de formation.

3-4-5. Les objectifs généraux de formation

Il est nécessaire pour nos élèves de développer d'abord des attitudes et des comportement qui leur permettront de mieux s'adapter aux attentes des partis impliqués dans notre processus de transformation tel que je l'ai démontré précédemment. En effet, je dois tenir compte du fait que ce plan d'intervention sera implanté dans le milieu scolaire dont les exigences sont déterminées dans des programmes officiels.

Bien que, dans le type d'établissement où je travaille, ces programmes soient moins contraignants, les enseignants doivent essayer de s'y conformer le mieux possible. Néanmoins, les attentes exprimées par les personnes consultées dans le cadre de cette recherche m'amènent à m'écarter des objectifs proposés par ces programmes. En effet, il semble évident que l'intégration sociale de nos élèves dépende en premier lieu des attitudes positives à développer à l'égard des employeurs et du travail à accomplir tant dans le milieu scolaire où ils se trouvent que dans le milieu de travail auquel ils aspirent.

Concrètement, je m'en suis tenu aux attitudes et comportements généraux susceptibles de favoriser l'apprentissage scolaire et le fonctionnement minimal dans le milieu de travail. Je me suis aussi attardé aux conditions permettant de développer plus facilement des attitudes et des comportements.

Ainsi, afin de permettre à nos élèves de mieux se préparer pour le monde du travail et d'en arriver à une intégration sociale pleine et entière, l'école devrait les aider à:

1- acquérir une assurance suffisante pour pouvoir fonctionner avec une aisance dans l'accomplissement d'une tâche simple;

2- développer ensuite les connaissances et les habiletés nécessaires pour qu'ils puissent se tirer d'affaire dans des situations nouvelles;

3- pouvoir ultimement agir seuls, sans l'aide d'un pair ou d'un adulte, dans un contexte socio-économique normal.

Ces objectifs généraux de formation doivent guider la démarche à entreprendre pour élaborer un modèle d'intervention qui permettrait au Centre de respecter les besoins de sa clientèle et les attentes des partis impliqués dans son processus de transformation. Toutefois, il m'apparaît nécessaire, avant de développer ce modèle, d'explorer les écrits dans le domaine des interventions avec une clientèle d'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Dans les pages suivantes, ces objectifs généraux me serviront de critères pour évaluer certains modèles déjà développés dans le domaine.

CHAPITRE -V-

ÉTUDE DES APPROCHES THÉORIQUES

Dans le chapitre précédent, j'ai clarifié les objectifs à poursuivre. Bell, Magane et coll. (1971) me suggèrent de transformer ces objectifs généraux de formation en objectifs plus spécifiques. Il m'apparaît également important de retrouver dans les écrits, des modèles d'intervention plus spécifiquement reliés à notre clientèle. L'identification de certaines approches et concepts pertinents me permettra d'élaborer un modèle qui servira de base à la planification du plan d'intervention. Par la suite, compte-tenu des objectifs généraux de formation, des particularités de notre clientèle et des contraintes de notre milieu, je pourrai élaborer un modèle d'intervention éducative adaptée aux besoins actuels du Centre.

Les objectifs généraux de formation que j'ai déterminés précédemment, me serviront de base pour dériver les objectifs spécifiques et, ainsi, m'aider à préciser les critères de sélection d'un ou de plusieurs modèles pertinents à la démarche au C.I.T.

1- Les objectifs spécifiques du modèle d'intervention recherché

Il semble alors que notre modèle d'intervention devrait viser des objectifs dans les trois domaines suivants:

1- Le domaine des attitudes: le développement d'attitudes favorables à l'apprentissage scolaire, à l'adaptation en milieu de travail et au développement de l'autonomie personnelle.

2- Le domaine de la connaissance: Le développement des connaissances de base du premier cycle élémentaire régulier.

3- Le domaine des habiletés: le développement d'habiletés générales dans les ateliers de formation et le développement d'habiletés à s'adapter à l'école puis au marché du travail.

Afin d'atteindre ces objectifs spécifiques, les modèles ou idées rééducatives que le choisiral devront répondre aux critères minima suivants:

2- Les critères de sélection

A- Critères principaux.

1- Que l'approche soit applicable, du moins en partie, dans les classes du C.L.T.;

2- que l'approche permettre l'intégration au programme de la formation pratique en atelier;

3- que l'approche permette le développement de comportements d'attention et de concentration en classe et en atelier;

4- que l'approche favorise surtout le développement d'attitudes favorables à la résolution de problème et à la prise de responsabilités.

B-1. Les contraintes

- Au niveau de la clientèle
Notre clientèle ne semble pas avoir de maladie neurologique. En fait, la majorité de nos élèves a des problèmes de comportement et d'absentéisme en plus de démontrer un niveau de Q.I. inférieur à la moyenne (c.f. p. 81). De plus, bien qu'ils soient rapides à démarrer, ils arrivent difficilement à mener à terme ce qu'ils entreprennent.

- Au niveau des objectifs généraux
L'étude des besoins et des attentes a clairement démontré qu'il était primordial de développer des attitudes et des comportements favorisant l'intégration socio-économique de notre clientèle.

- Au niveau des ressources humaines et physiques
À part le psychologue qui est déjà surchargé de travail, nous ne disposons pas de professionnels à temps plein. Nous avons aussi un manque sérieux d'équipement et de matériel dans les ateliers.

- Au niveau de la mission du Centre
Le Centre a été mandaté pour intégrer socialement sa clientèle. Toutefois, il dispose de trois ans seulement pour accomplir cette mission. En effet, la clientèle arrive à l'âge de 14 - 15 ans et doit se retirer à l'âge de 17 - 18 ans.

B-2. Critères complémentaires

Ces contraintes entraînent l'ajout de critères de sélection additionnels tels que:

5- Le développement de la motivation chez l'élève.

6- Le développement de l'autonomie chez l'élève.

7- Le choix d'une approche qui impliquerait peu de changement au niveau de la structure et du personnel actuels.

8- Le choix d'une approche que l'on peut utiliser avec des adolescents (tes) et qui aurait des effets à court terme (2 à 3 ans).

En fait, je rechercherais des modèles d'intervention efficaces et pertinents aux problèmes scolaires rééducatifs du C.I.T. Le modèle que je retiendrais devrait être souple, flexible et ajustable de façon continue aux besoins et attentes de notre clientèle, de notre milieu de formation et de notre milieu socio-économique. Je devais me souvenir que les besoins et les attentes se situaient prioritairement au niveau du développement d'attitudes et de comportements favorables à l'intégration socio-économique de nos élèves. Enfin, ce modèle devait être praticable et acceptable par la majorité des intervenants.

J'ai sélectionné un certain nombre de modèles. Je présenterai d'abord un aperçu global de ces théories. Par la suite, je les critiquerai par rapport aux critères mentionnés plus haut. Enfin, je procéderai à l'évaluation. Cette démarche m'oblige à déterminer la problématique, les objectifs, les actions poursuivies et finalement les résultats obtenus.

3- <u>La problématique</u>

Jusqu'à maintenant, j'ai identifié et clarifié les principaux éléments de la problématique. Ces principaux éléments étaient surtout

le manque de cohérence dans la démarche initiale du Centre et l'absence d'une philosophie commune d'intervention: c'est-à-dire d'un modèle qui serve de cadre de référence.

Cette étude m'a permis de mieux comprendre que la poursuite d'objectifs précis dans le domaine de la rééducation exige surtout que je procède à partir de théories ou d'idées rééducatives si je désire intervenir efficacement. Désirant intervenir dans le monde de l'inadaptation, je dois me référer à des modèles qui sont dérivés d'une théorie de la rééducation ou de l'éducation.

Enfin, selon Bell, Hagans et coll. (1971), il est difficile et souvent peu recommandable d'élaborer un nouveau modèle, sans d'abord faire l'inventaire de ce qui s'est déjà fait dans le domaine et sans connaître les mérites respectifs de chacun. Plus précisément, je pense, comme Daumézon que;

> "...c'est une des exigences de l'esprit humain et plus généralement de toute action, que de classer les phénomènes auxquels on est confronté, il n'est pas possible d'imaginer une conduite sans construction préalable de modèle et devant la pluralité des phénomènes s'impose la pluralité des modèles et leur classification." (Hochmann, 1971, p.9)

4- Les objectifs de la démarche

1- Étudier différents modèles pertinents au problème d'intervention rencontré au C.I.T.

2- Critiquer ces modèles à partir des critères déjà définis plus haut.

3- Évaluer la pertinence de ces modèles.

5- La démarche poursuivie (les actions) et ses résultats

En collaboration avec le psychologue de l'école, nous avons:

1- identifié des modèles susceptibles de nous aider;

2- produit un examen critique des principaux modèles;

3- choisi des modèles pertinents et applicables à notre clientèle et à notre milieu.

5-1. L'identification des modèles

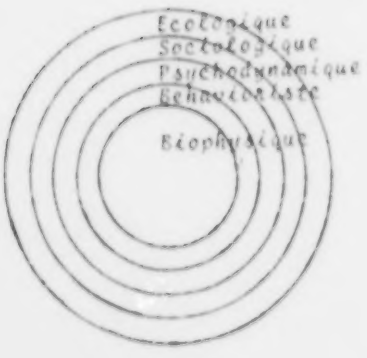
Un développement déroutant et parfois contradictoire s'est produit dans les sciences du comportement depuis le début du siècle. Il y a eu une série abondante et croissante d'informations sur le comportement humain. Nous avons maintenant une très grande richesse de connaissances sur les origines, le développement, les influences, les variations et les conséquences du comportement. Jusqu'à maintenant, les véritables fondements du comportement semblent noyés sous le poids de cette accumulation prospère de faits et de données (Rhodes et Tracy - 1974).

Ces considérations m'ont amené à opter davantage pour des

modèles en éducation spéciale plutôt que pour des modèles bien spécifiques. Les discussions et les consultations que j'ai effectuées m'ont fait découvrir deux auteurs américains, (Rhodes et Tracy, 1974) qui ont traité de ce sujet sous l'angle de l'inadaptation au milieu. J'ai donc débuté la recherche à ce premier niveau. Ces auteurs ont rassemblé et organisé divers modèles selon le lien logique qui existe entre eux. On peut représenter cette logique par un schéma fait de cercles concentriques. Le cercle le plus au centre représente le focus le plus individuel et le plus physique. Celui à l'extérieur représente un focus plus universel et plus complexe.

FIGURE -1-

APPROCHES SELON RHODES ET TRACY (1974)



J'ai étudié ces approches dans l'esprit de voir leurs possibilités d'application au C.I.T. Après les avoir analysées par rapport aux critères de sélection, j'ai jugé bon de ne pas les retenir à l'état pur.

J'ai analysé globalement cinq modèles utilisés le plus souvent en enfance inadaptée. Considérant qu'un seul modèle d'interventions ne peut répondre totalement à nos besoins, j'ai orienté mes recherches vers l'étude de modèles mixtes. Ceux-ci sont inspirés des principes psychodynamiques et behavioristes déjà éprouvés et validés avec une clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Cette démarche m'a amené à choisir les modèles de Frank Hewett (1968) et de William Glasser (1971 - 1975). Je présenterai et critiquerai ces modèles pour ensuite tenter de voir s'ils sont applicables, en tout ou en partie au C.I.T.

5-1-1. La stratégie d'intervention éducative basée sur le développement de l'enfant de Frank Hewett (1968).

Ce modèle a été depuis utilisé et validé dans différents contextes et par différentes personnes (Hewett et Forness, 1977). Son usage principal est en milieu scolaire; mais il semble facilement applicable à d'autres contextes.

Le modèle est fortement inspiré de l'approche bio-physique dans le sens où la stratégie éducationnelle repose d'abord sur le niveau de développement de l'individu. Il s'inspire aussi de l'approche behavioriste puisque les techniques et la méthodologie générale sont les mêmes. C'est donc un modèle mixte qui donne une stratégie d'application bien particulière. Cette stratégie comprend deux aspects principaux:

A- une séquence d'objectifs inspirés des théories du développement normal de l'enfant;

B- un triangle d'apprentissage qui est en fait une intégration et une application des principes du modèle behavioriste.

A- Les objectifs

La séquence d'objectifs se situe dans un cadre de référence relié au développement de l'enfant et décrit les comportements essentiels et les compétences que tout enfant doit posséder s'il veut réussir à l'école. C'est une séquence basée sur le développement de l'enfant plutôt que sur une approche clinique (Hewett, 1968, p.67). Cette séquence implique une progression continue mais pas nécessairement cumulative des stades du développement qui sont en relation les uns avec les autres. Elle reflète les stades de développement décrits dans les travaux de Kephart (1960), Doll (1946), Havinghurst (1952), Piaget (1950), S.Freud (1949), A. Freud (1965), Erikson (1950) Maslow (1954), Sears (1951). Il s'agit d'un essai d'opérationnalisation de ces différents stades, de façon à ce qu'ils puissent guider les apprentissages dans la classe.

Les théories d'apprentissage que l'auteur utilise sont empruntées à Bijou et Baer (1961), Pavlov (1927), Watson (1925), Thorndike (1913), Hull (1943), Skinner (1953) et sont reliées au développement de l'enfant. En fait, il s'agit de la séquence de comportements nécessaires pour un apprentissage réussi à l'école, et cela implique que les enfants normaux ont fait l'acquisition de la majorité de ces comportements avant d'entrer à l'école. Si l'enfant en difficulté échoue dans la maîtrise de ces niveaux de base, il constituera un sérieux problème pour le professeur; toutefois, comme le mentionne Hewett (1968) l'école devra, dans ce cas-là, "apprendre à l'enfant à apprendre".

LA STRATÉGIE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE BASÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT (Hewett, 1968)

Socialisation

Maîtrise

Social

Exploration

Ordre

Réponse

Attention

FIGURE - 2-

- L'attention et la Réponse. Ces deux premiers objectifs semblent avoir un rapport direct avec l'établissement d'un contact avec l'enfant en terme d'orientation vers l'apprentissage. C'est, en fait, une aide à l'enfant pour commencer à participer à un processus d'apprentissage dans un contexte scolaire, selon l'auteur.

- L'Ordre. L'enfant doit suivre les consignes, les directions et développer un ordre dans ses réponses. Quand l'enfant essaie et répond d'une façon ordonnée, l'efficacité de son apprentissage augmente.

- L'Exploration. L'exploration multi-sensorielle met l'enfant en contact avec son milieu physique et humain. C'est un élément de base nécessaire dans le processus de l'apprentissage et cela augmente sa communication ainsi que son interaction avec l'environnement.

- Le Social. Travailler et jouer d'une façon réussie avec les autres enfants à l'école et se comporter de façon appropriée avec le professeur sont des comportements essentiels pour qu'un apprentissage complet ait lieu. Toutes les tâches sociales sont entremêlées avec le processus d'apprentissage et les enfants vérifient et diversifient leurs connaissances et habiletés dans un monde de personnes.

- La Maîtrise. Ce niveau a comme objectif la maîtrise des habiletés intellectuelles, comportementales et l'acquisition d'information sur l'environnement. Ceci le renforcera à fonctionner indépendamment et avec succès dans la limite de ses habiletés.

- La Réalisation. C'est le niveau le plus élevé dans la séquence du développement. La motivation intrinsèque dans l'apprentissage se développe à ce niveau et une poursuite d'habiletés intellectuelles et d'adaptation se fait plus en profondeur. Au niveau de la maîtrise et de la réalisation, l'enfant fait l'acquisition d'habiletés propres à lui permettre une véritable résolution de problèmes.

En conclusion, la stratégie proposée par Bowett (1968) s'intéresse à l'établissement du contact avec l'enfant, à l'amener à s'intégrer à son environnement et à entrer en relation avec les autres. Les niveaux "attention", "réponse", "exploration", et "social" sont les plus importants. Pour atteindre ces objectifs, Bowett propose le triangle d'apprentissage.

- L'Ordre. L'enfant doit suivre les consignes, les directions et développer un ordre dans ses réponses. Quand l'enfant essaie et répond d'une façon ordonnée, l'efficacité de son apprentissage augmente.

- L'Exploration. L'exploration multi-sensorielle met l'enfant en contact avec son milieu physique et humain. C'est un élément de base nécessaire dans le processus de l'apprentissage et cela augmente sa communication ainsi que son interaction avec l'environnement.

- Le Social. Travailler et jouer d'une façon réussie avec les autres enfants à l'école et se comporter de façon appropriée avec le professeur sont des comportements essentiels pour qu'un apprentissage complet ait lieu. Toutes les tâches sociales sont entremêlées avec le processus d'apprentissage et les enfants vérifient et diversifient leurs connaissances et habiletés dans un monde de personnes.

- La Maîtrise. Ce niveau a comme objectif la maîtrise des habiletés intellectuelles, comportementales et l'acquisition d'information sur l'environnement. Ceci le renforcera à fonctionner indépendamment et avec succès dans la limite de ses habiletés.

- La Réalisation. C'est le niveau le plus élevé dans la séquence du développement. La motivation intrinsèque dans l'apprentissage se développe à ce niveau et une poursuite d'habiletés intellectuelles et d'adaptation se fait plus en profondeur. Au niveau de la maîtrise et de la réalisation, l'enfant fait l'acquisition d'habiletés propres à lui permettre une véritable résolution de problèmes.

En conclusion, la stratégie proposée par Hewett (1968) s'intéresse à l'établissement du contact avec l'enfant, à l'amener à s'intégrer à son environnement et à entrer en relation avec les autres. Les niveaux "attention", "réponse", "exploration", et "social" sont les plus importants. Pour atteindre ces objectifs, Hewett propose le triangle d'apprentissage.

B- Le triangle d'apprentissage

Pour aider l'enfant à l'école, Hewett suggère à l'enseignant de:

1- Sélectionner une tâche pour laquelle l'enfant est prêt. Cette tâche doit être consistante avec les objectifs éducatifs et plus pertinente à son problème.

2- Donner à l'enfant une récompense vraiment significative pour son effort.

3- Maintenir un degré de structure ou de contrôle nécessaire pour assurer un apprentissage efficace.

Le triangle d'apprentissage comprend donc:

1- LA TÂCHE: C'est une activité, une leçon ou une tâche précise donnée à l'enfant. Celle-ci est dirigée pour l'aider dans la réalisation d'un ou de plusieurs objectifs de la séquence du développement de l'enfant. Il s'agit habituellement d'une tâche simple, programmée ou micro-graduée. Cela exige que le professeur prépare et planifie des activités.

2- LA RÉCOMPENSE: C'est la conséquence positive d'une tâche accomplie avec succès. Elle tend à maintenir ou augmenter la force ou la fréquence du comportement approprié. L'apprentissage est facilité pour celui qui apprend en recevant une récompense pour ses efforts.

3- LA STRUCTURE: Elle réfère aux limites, au cadre que le professeur ou l'école associe à une tâche particulière assignée à l'enfant. C'est le degré de contrôle du professeur dans la situation d'apprentissage.

En résumé, pour chaque niveau d'objectifs, le professeur spécifie des tâches, des récompenses et des structures permettant à l'enfant de réussir ses activités d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant

peut déterminer le niveau de fonctionnement de l'enfant grâce aux observations des comportements. En utilisant la tâche, la récompense et la structure appropriées, l'enfant atteint l'objectif visé.

CRITIQUE

Howett détermine certains comportements fondamentaux nécessaires à l'apprentissage. Même si l'individu ne les reconnaît pas ou n'a pas conscience, il aura à les développer s'il veut réussir.

Howett vise avant tout le développement de l'individu, tout comme les tenants de l'approche psychodynamique. Ce qui est différent pour Howett, c'est que pour développer l'individu, il est nécessaire de savoir ce qu'est un processus de développement et ce qu'est un processus d'apprentissage. Il emprunte au behaviorisme son approche sans toutefois se limiter à la seule fonction d'adaptation.

Il s'en distingue en s'organisant pour que l'individu, sans être parfaitement contrôlé, soit capable d'apprendre. Pour lui, les matières sont secondaires comparativement aux comportements qu'il estime comme fondamentaux pour apprendre. Sa force pour l'éducation réside dans le fait qu'il définit clairement ce qu'est l'apprentissage.

La stratégie d'intervention éducative basée sur le dévelop-

pement de l'enfant que l'auteur a développée, me semble réaliste et pertinente. Etant opérationnalisée, elle rend l'observation, le contrôle et l'évaluation réalisables pour les intervenants en éducation et surtout pour l'enseignant dans sa classe. C'est un modèle que l'enseignant peut appliquer dans sa classe sans avoir recours aux services d'une équipe multi-disciplinaire.

Hewett est le seul parmi les auteurs étudiés qui s'attarde aussi précisément sur le processus d'apprentissage en milieu scolaire. Il vise essentiellement à permettre aux jeunes d'acquérir les comportements nécessaires pour apprendre. Au-delà de cette préparation, il laisse le champ d'action libre. C'est pourquoi il n'apporte pas de précision sur la démarche vers l'autonomie une fois que l'enfant est prêt. Il sous-entend que celui-ci évoluera normalement s'il acquiert ces comportements.

L'auteur propose un programme qui possède des objectifs éducatifs qu'un enseignant peut implanter dans sa classe sans avoir recours à du matériel et des moyens sophistiqués. Il serait possible, tout en compensant pour les faiblesses que nous avons notées, d'utiliser ce modèle au C.I.T. L'intégration de nos élèves, sur le marché du travail et dans la société, implique une certaine maturité qui découle de l'acquisition de tels comportements.

Je reconnais à Hewett la valeur scientifique de son approche

pour supporter le processus d'apprentissage scolaire. Mais son modèle n'apparaît tellement simple qu'il peut paraître linéaire. Son intérêt semble également trop centré sur des objectifs éducationnels ou sur l'aspect purement pédagogique de la séquence d'objectifs; il ne s'est pas suffisamment attardé à développer et opérationnaliser la dynamique de la relation interpersonnelle dans ce même processus. Il est bien clair que nos besoins ne se limitent pas seulement aux apprentissages scolaires. Nos jeunes seront à très brève échéance des adultes. Ils auront alors à développer des comportements de maturité pour intégrer la société moderne de notre époque et surtout des attitudes favorables à l'intégration socio-économique. Étant donné la nature de notre clientèle et les attentes du milieu de travail, il m'apparaît important de ne pas éliminer ce modèle.

Par contre, les niveaux "social", "maîtrise", et "réalisation" auraient besoin d'être précisés en terme d'attitudes et de comportements et adaptés au contexte scolaire du C.I.T.

J'ai poursuivi la recherche dans le but de trouver un modèle qui pourrait combler les lacunes du modèle de Hewett. Mon choix s'est arrêté sur un autre modèle mixte: la "Reality Therapy" de William Glasser (1971). J'ai lu les principaux écrits de l'auteur; j'ai surtout relevé les concepts de base et leurs implications psychopédagogiques.

5-1-3. La "Reality Therapy" de W. Glasser

Le modèle suggéré par l'auteur a été validé dans divers milieux scolaires ayant des besoins différents ainsi qu'en thérapie avec une population assez diversifiée. Glasser (1971) a élaboré son modèle à partir de deux approches surtout: psychodynamique et behavioriste.

L'approche proposée s'apparente à l'approche psychodynamique dans sa perspective phénoménologique (Carl Rogers, 1961) qui veut que l'on considère l'expérience de l'enfant comme elle lui apparaît. Glasser (1973) croit que l'organisme a tendance à s'actualiser, qu'il existe chez l'individu un processus de valorisation organismique, un rôle, une expérience, un concept de soi et un besoin de regard positif et d'introspection.

Glasser (1973) se réfère à l'approche behavioriste en ce sens qu'il est possible de modifier les comportements en :

1- créant un lien significatif avec l'élève;
2- intervenant sur les comportements présents et non passés;
3- amenant l'élève à évaluer son comportement présent;
4- planifiant des actions réalistes;
5- engageant l'élève face à ses responsabilités (contrat);
6- refusant les excuses;
7- évitant les punitions parce qu'elle remet la responsabilité de son comportement sur autrui;
8- étant optimiste et n'abandonnant pas.

Les concepts de base de la "Reality Therapy"

A- Les besoins fondamentaux

Selon l'auteur, l'individu a un comportement déviant parce qu'il n'a pas appris à satisfaire ses besoins de façon réaliste. Pour changer ce comportement, l'intervenant doit d'abord s'impliquer personnellement avec lui (créer un lien significatif) et éventuellement l'amener à réaliser que cette satisfaction personnelle peut être acquise par une interaction positive avec les autres.

Glasser (1971) reconnaît deux besoins essentiels:

> "besoins qui sont la cause de souffrances à moins d'être satisfaits: le besoin d'aimer et d'être aimé, et le besoin de sentir que nous sommes utiles à nous-mêmes et aux autres." (Glasser, 1971, p.31)

Le besoin d'aimer et d'être aimé se présente sous différentes formes: l'amitié, l'amour parental, l'amour filial, l'amour conjugal, etc... Pour avoir l'estime de soi et être valorisé, l'individu doit conserver un niveau de comportement satisfaisant pour lui-même et la société. Ainsi, il doit apprendre à se corriger quand il agit mal et à se valoriser quand il agit bien.

Savoir que ces besoins existent est essentiel en "Reality Therapy". Étant conscient de ceux-ci, l'enseignant pourra créer un lien significatif avec ses élèves. Ce lien est le point de départ de la "Réality Therapy".

B- La Responsabilité

Selon l'auteur les jeunes n'agissent pas de façon irresponsable parce qu'ils ont des difficultés; ils ont des difficultés parce qu'ils agissent de façon irresponsable. Il leur est difficile de s'adapter aux contraintes de la vie sociale, parce qu'ils ont de la difficulté à surmonter les épreuves qui découlent de l'interprétation fausse qu'ils font de la réalité. Par conséquent, ils font de mauvais choix dans leurs actions.

Glasser (1971, p.37) définit la responsabilité comme "l'aptitude à satisfaire ses besoins et à le faire de façon à ne pas priver les autres de leur aptitude à satisfaire les leurs." Bref, la responsabilité est l'aptitude à satisfaire ses principaux besoins tout en respectant la réalité.

C- La Réalité

Pour satisfaire ses besoins, le jeune doit être capable de distinguer entre le bien et le mal, être réaliste et responsable. Mais comment peut-on savoir de façon précise ce qui est bien, ce qui est mal et ce qui est réaliste? Glasser (1971, p.15) nous dit à cet effet:

> "Si le mal, la souffrance, la peine, résultat final d'une action donnée, dépasse la satisfaction immédiate qu'elle a procurée, cette action peut être qualifiée d'irréaliste; au contraire, si la satisfaction qui résulte finalement d'une action est plus grande que l'effort immédiat ou le sacrifice qui s'y associe, cette action peut être qualifiée de réaliste."

Implications psychopédagogiques

1- But de la "Reality Therapy"

Le but de la "Reality Therapy" est de développer chez l'individu la responsabilité de ses propres actes.

2- Objectifs de la "Reality Therapy"

1- Amener l'individu à reconnaître la réalité ainsi que sa fonction (limites et possibilités) afin qu'il l'accepte au lieu de la fuir.

2- Amener l'individu à agir de façon responsable; accepter qu'il soit responsable de son comportement, autant celui qui l'empêche de satisfaire ses besoins que celui qui le lui permet.

3- Amener l'individu à être capable de discerner, discriminer et choisir les valeurs, les normes et les comportements qui sont bons pour lui, tout en respectant le droit des autres à satisfaire leurs besoins.

3- Moyens suggérés par la "Reality Therapy"

Pour réaliser ces objectifs, Glasser nous suggère des actions individuelles telles que décrites précédemment (voir p. 62) et des actions de groupe telles que:

1- Rencontre de résolution de problèmes sociaux. Cette rencontre a lieu pour résoudre un problème de conduite d'un élève dans la classe ou un problème de groupe lui-même.

2- Rencontre de discussion libre. Durant cette activité, on échange sur un sujet qui provoque la réflexion et

Implications psychopédagogiques

1- But de la "Reality Therapy"

Le but de la "Reality Therapy" est de développer chez l'individu la responsabilité de ses propres actes.

2- Objectifs de la "Reality Therapy"

1- Amener l'individu à reconnaître la réalité ainsi que sa fonction (limites et possibilités) afin qu'il l'accepte au lieu de la fuir.

2- Amener l'individu à agir de façon responsable: accepter qu'il soit responsable de son comportement, autant celui qui l'empêche de satisfaire ses besoins que celui qui le lui permet.

3- Amener l'individu à être capable de discerner, discriminer et choisir les valeurs, les normes et les comportements qui sont bons pour lui, tout en respectant le droit des autres à satisfaire leurs besoins.

3- Moyens suggérés par la "Reality Therapy"

Pour réaliser ces objectifs, Glasser nous suggère des actions individuelles telles que décrites précédemment (voir p. 82) et des actions de groupe telles que:

1- Rencontre de résolution de problèmes sociaux. Cette rencontre a lieu pour résoudre un problème de conduite d'un élève dans la classe ou un problème de groupe lui-même.

2- Rencontre de discussion libre. Durant cette activité, on échange sur un sujet qui provoque la réflexion et

l'expression chez les élèves. Ils apprennent à être questionné sur ce qu'ils aiment et sur ce qu'ils font.

3- Rencontre de diagnostic éducatif. Elle permet d'évaluer les acquisitions scolaires de l'élève et de vérifier le bon ou le mauvais effet des procédés d'enseignement utilisés par le professeur.

4- Rencontre de planification. Elle permet à l'élève de prendre en main son instruction et son éducation en prenant la responsabilité du programme qu'il se fixe.

4- Les principes psychopédagogiques

1- Le professeur prévient et rééduque l'élève face à son sentiment d'échec en favorisant des expériences de réussite.

2- Le professeur doit s'impliquer (s'engager) émotivement avec le jeune dans les diverses tâches.

3- Le professeur doit travailler sur les comportements et non sur les émotions, car les émotions suivent toujours le comportement et en sont fonction.

4- Le programme et le climat organisationnel doivent permettre aux jeunes de s'impliquer dans les activités d'apprentissage.

5- Le jeune doit être appelé à évaluer son comportement.

6- Le jeune est le seul grand responsable de la satisfaction de ses besoins et de sa rééducation.

7- On doit éliminer de toute pédagogie, la mesure, la certitude, la cotation, la classification. Il semble que cela tue la motivation et l'initiative, développe et favorise les sentiments d'échecs et éloigne des vrais problèmes.

8- Le professeur devrait favoriser une pédagogie de la convenance avec le milieu, la réflexion, l'engagement, la créativité, l'exploration, l'incertitude, la prise de décision et de ses conséquences.

9- Le professeur doit préparer des activités d'apprentissage qui motive et valorise l'élève dans une approche d'identification positive, de socialisation et d'initiative.

En résumé, l'implication de la "Reality Therapy" consiste en la recherche, la définition et l'actualisation d'une conduite autonome tant pour le professeur que pour le jeune.

CRITIQUE

L'approche de Glasser est intéressante pour nous, étant donné qu'il a validé son modèle auprès de jeunes et malgré les difficultés antérieures éprouvées par ceux-ci, il demeure optimiste qu'ils peuvent se prendre en charge. Si nous utilisons cette approche au Centre, nous devrions surveiller le fait qu'elle puisse devenir superficielle parce que son cadre de travail semble à première vue simple et peut être mal interprété. Par exemple:

- critères subjectifs pour distinguer un bon comportement d'un mauvais, ce qui est réel de ce qui ne l'est pas, un comportement responsable d'un comportement irresponsable;
- la sensibilisation de l'élève aux valeurs sociales réelles, c'est-à-dire, celles reconnues par la collectivité où il devra travailler, qu'il accepte le choix des autres et qu'il ait conscience des décisions à prendre.
- l'enseignant doit clarifier ce que l'élève doit faire pour s'ajuster dans son milieu et plus particulièrement au Centre et au marché du travail.

5-2. L'évaluation des modèles

Ces modèles me semblent parfois théoriques et l'opérationnali-

sation doit tenir compte des réalités locales. Celles-ci sont plus complexes qu'une pure situation d'apprentissage scolaire (Hewett). L'étude a déjà déterminé, dans l'élaboration des objectifs de formation, que la formation spécifique était secondaire et que le Centre doit concentrer davantage la formation des jeunes sur le développement des attitudes et des comportements. Ce développement dans le contexte scolaire du C.I.T., s'apparente assez bien à ce que nous propose Glasser.

Ayant déjà été expérimentés et validés avec une clientèle similaire à la nôtre, il est clair pour nous que ces modèles sont applicables au C.I.T., et peuvent s'intégrer au programme de formation pratique en atelier. Il sera aussi possible en créant un lien significatif avec l'élève de développer son attention et sa concentration en classe et en atelier. L'acquisition des comportements proposés par Hewett et des attitudes suggérées par Glasser favorisera le développement chez l'élève de ses habiletés à résoudre des problèmes simples et à devenir responsable.

Ces modèles ne considèrent pas l'enfant qui éprouve de la difficulté à réussir à l'école comme malade. Ils développent des sentiments d'acceptation et d'appartenance et lui permettent d'acquérir des comportements qui le conduiront vers la réussite de ses apprentissages. Je pense que cette démarche pourra le motiver à prendre ses responsabilités, à devenir autonome et favorisera son intégration socio-économique.

Ces modèles considèrent l'enseignant comme le maître d'oeuvre dans sa classe. Ils suggèrent des moyens d'intervention qui semblent efficaces, ils clarifient ce que l'élève a besoin d'apprendre, ce qu'il peut apprendre, tout en procurant à l'enseignant des moyens de contrôle. Les ressources physiques requises sont celles qui existent habituellement dans une classe. Je suis confiant que ces modèles peuvent guider le Centre vers l'atteinte de sa mission, tout en respectant le temps qui lui est alloué (2 - 3 ans).

En somme, les attitudes et les comportements suggérés par ces auteurs correspondent aux besoins d'apprentissage de la clientèle du Centre. Le développement de ces attitudes et l'acquisition de ces comportements correspondent aussi aux attentes scolaires et deviennent en quelque sorte une assurance pour une meilleure intégration sociale.

D'autre part, ils sont intéressants du fait que l'enseignant peut les appliquer dans sa classe, sans avoir recours à une équipe multidisciplinaire ou à des moyens sophistiqués.

CONCLUSION

Cette analyse m'a permis de situer des approches et des modèles par rapport aux critères retenus. Situer aussi quant à leur possibilité d'utilisation comme référence. Celui-ci me permettra d'actualiser un plan d'intervention pertinent pour nos jeunes.

J'ai constaté qu'il est souhaitable d'utiliser des modèles mixtes. Les modèles de Hewett (1967 et 1974) et Glasser (1971 et 1973) rejoignent davantage les critères de sélection et semblent applicables au C.I.T., tout en considérant les contraintes majeures qui sont imposées.

Compte-tenu des objectifs généraux et spécifiques, des particularités de la clientèle, des contraintes du milieu, des concepts les plus pertinents des modèles de Hewett et Glasser, j'ai élaboré un modèle d'intervention éducative pour le Centre avec la collaboration des agents impliqués.

CHAPITRE -VI-

LE MODÈLE D'INTERVENTION AU C.I.I.

Suite à la lecture des auteurs cités précédemment en plus de l'expérience vécue au Centre depuis quelques années, je suis convaincu que la majorité de nos élèves présente des difficultés d'adaptation et d'apprentissage; du moins telles que l'entendent W. Glasser et F. M. Hewett. Pour cette raison, les modèles suggérés par ces deux auteurs m'intéressent particulièrement, d'autant plus que les objectifs qu'ils poursuivent, l'un dans le domaine des attitudes et l'autre dans le domaine de l'apprentissage scolaire, semblent ceux qui conviennent le mieux à notre clientèle. Toutefois, il faut se rappeler que nos adolescents ont entre 14 et 15 ans, qu'ils n'ont pas confiance en eux, qu'ils rejettent l'école traditionnelle, tout en demeurant dans le système scolaire et qu'ils ne savent pas où ils vont ou voudraient aller. Malgré ces limites j'ai retenu les concepts mis de l'avant par ces auteurs comme base du modèle d'intervention.

Dans ce chapitre, je présente le modèle d'intervention que le psychologue et moi avons élaboré. Je parlerai ensuite de la manière dont il a été validé et adopté. Je traiterai ensuite de "l'opération-

nalisation" et de l'implantation du modèle. Pour terminer, je procéderai à l'évaluation et j'effectuerai une rétrospective.

J'utiliserai la même présentation que dans les chapitres précédents. J'identifie les problématiques pertinentes: élaboration, validation et adoption du modèle, puis l'opérationnalisation, l'implantation et l'évaluation. Je spécifie aussi les objectifs de la démarche, la démarche elle-même ainsi que les résultats obtenus.

1- L'élaboration du modèle

1-1. La problématique

Les premières étapes de ma démarche, particulièrement l'identification des besoins et attentes, revêtent un caractère plus opérationnel, plus concret que les étapes consacrées à la réflexion et à la lecture. Ces étapes étant terminées, je dois maintenant élaborer le modèle d'intervention qui fera le lien entre toutes les premières étapes.

On peut considérer que les théoriciens de la planification s'entendent pour dire qu'on ne peut élaborer un modèle d'intervention sans considérer les besoins et attentes des personnes concernées et sans avoir au préalable relevé les concepts les plus pertinents de certains modèles déjà éprouvés. En plus de ces considérations, je dois m'assurer que le modèle convient à notre milieu.

1-2. L'objectif de la démarche

Je dois choisir les concepts susceptibles d'aider à l'élaboration du modèle d'intervention.

1-3. La démarche poursuivie (les actions)

- La psychologue et moi avons été mandatés par la direction avec l'accord du personnel de l'école , pour élaborer le modèle. Nous avons alors formulé de façon à ce qu'il soit compréhensible;
- de plus, nous avons fait ressortir les liens que ce modèle entretient avec ceux de Hewett et de Glasser.

1-4. Les résultats de la démarche

En adaptant les modèles de Hewett et Glasser qui servent de base à notre plan d'intervention et compte tenu des objectifs généraux et spécifiques de formation, des particularités de notre clientèle et de contraintes de notre milieu, nous avons élaboré notre propre modèle d'intervention éducative.

Les études effectuées dans les chapitres précédents et surtout l'insistance des personnes concernées par la formation dispensée au Centre démontrent clairement que l'orientation du modèle d'intervention doit être axée sur le développement d'attitudes et l'acquisition de comportements favorables à l'intégration socio-économique de nos jeunes.

Je laisse donc à d'autres le soin de s'attarder plus particulièrement à l'aspect des programmes scolaires.

Il me semble que nous pourrions résoudre en partie le problème vécu au C.I.T. en visant l'atteinte des objectifs suivants:

FIABILITÉ: Est fiable, l'élève qui exécute une tâche simple, comme le veut la consigne (c.f. p. 66 - 1).

DÉBROUILLARDISE: Est débrouillard, l'élève qui exécute une tâche correctement, tout en ayant une certaine liberté dans le choix des moyens (c.f. p. 65 - 2).

AUTONOMIE: Est autonome, l'élève qui peut voir l'ensemble d'un travail et l'exécuter sans consigne précise et sans suivi immédiat (c.f. p. 66 - 3).

En conservant ces objectifs comme points de repère, nous avons relevé les concepts les plus pertinents de ces deux modèles (Hewett, 1968 et Glasser 1971), et nous les avons associés aux objectifs de la façon suivante :

L'objectif de fiabilité correspond à la capacité d'être attentif, ponctuel à un cours, d'exécuter une tâche ordonnée, sans protester et d'une manière satisfaisante pour le professeur. L'enseignant guide l'élève dans l'acquisition de ces comportements en créant un lien avec lui. [illegible] s'il est significatif, devrait guider l'élève [illegible] accomplissement d'une tâche simple à la suite d'une consigne sans équivoque. Le professeur doit aussi être soucieux de préparer des activités d'apprentissage réalisables par l'élève, tout en l'encourageant à mieux se représenter les valeurs du milieu et en visant un comportement satisfaisant.

La débrouillardise s'associe à une connaissance plus exacte du milieu. C'est la capacité d'explorer et d'utiliser les ressources de son milieu, de répondre aux attentes scolaires d'obtenir l'approbation au lieu du refus des autres.

L'atteinte de cet objectif exige de l'individu une plus grande réflexion. Les actions se sont plus au niveau d'une simple exécution. Elles exigent une plus grande capacité d'adaptation à son milieu. Par conséquent, le professeur devrait être capable de planifier des activités d'apprentissage qui permettront à l'élève d'obtenir une meilleur connaissance des ressources de son milieu en les utilisant dans une démarche de résolution de problèmes. Si la démarche choisie par l'élève n'est pas réaliste ou si celui-ci n'accomplit pas adéquatement une tâche, l'enseignant ne doit pas accepter les excuses, mais permettre à l'élève de voir d'autres moyens plus réalistes qui le conduiront à la réussite.

L'autonomie s'apparent à la recherche active d'un équilibre entre l'engagement d'un individu envers ses besoins et envers le respect des besoins des autres. Pour nos élèves, cette autonomie se manifesterait par la vue d'ensemble d'un travail à exécuter sans consigne précise et sans suivi immédiat. Sur le marché du travail, l'autonomie se manifesterait par la conservation de son emploi en étant heureux dans l'exécution de celui-ci, tout en répondant à ses besoins et en maintenant de bonnes relations avec son milieu.

Nous croyons que ces objectifs, tout en étant basés sur les besoins et attentes du milieu, représentent une synthèse, ou plutôt une convergence particulière au C.I.T., des objectifs de Howett et de Glasser. Le tableau XI de la page suivante illustre cette convergence.

En somme, nous proposons aux enseignants du Centre les principaux éléments d'un modèle d'intervention que certains utilisent présentement sous différentes formes, mais en le structurant d'une façon plus particulière pour notre école:

1- en le basant sur une philosophie particulière à notre clientèle,
2- en alliant la formation scolaire et le développement personnel de nos élèves,
3- en orientant nos actions vers des buts et objectifs communs.

TABLEAU -XI-

SYNTHÈSE DE LA CONVERGENCE

Objectifs du C.I.T.	Objectifs de Hewett	Objectifs de Glasser
Développer la fiabilité	Attention Réponse Ordre	Créer un lien:aimer être aimé estime de soi
Développer la Débrouillardise	Exploration Social	Saisir la réalité (wright & wrong)
Développer l'autonomie	Maîtrise Réalisation	Etre responsable

4- en proposant un ajustement conceptuel et organisationnel fondé sur une meilleure connaissance des besoins et attentes des gens impliqués dans notre formation,
5- en développant un modèle d'intervention susceptible d'assurer l'intégration socio-économique de notre clientèle dans l'Outaouais.

Il est bien certain que ce modèle, dans sa version préliminaire, est très théorique et, de ce fait , peut être difficile à comprendre pour les enseignants. Avant même de l'opérationnaliser dans des concepts plus concrets, nous avons cru bon de définir quel serait le rôle des enseignants du Centre dans l'application de cette façon d'intervenir en nous inspirant de Glasser.

1-5. Le rôle des intervenants

1- L'intervenant est authentique: il n'a pas à jouer le rôle du père, de la mère ou tout autre rôle.
2- Il s'implique dans une démarche qui lui permettra de créer un lien significatif avec l'élève.
3- Il guide l'élève dans son adaptation à la réalité des valeurs du Centre et de la société.
4- Il évite les jugements de valeurs et évite de prendre des décisions à la place de l'élève.
5- Il assiste l'élève dans la réalisation de ses engagements en l'aidant à prendre conscience des contraintes et des difficultés qui ralentissent sa prise en charge.
6- Il aide l'élève à trouver des alternatives de solution à ses difficultés en le guidant dans l'élaboration d'un plan d'action qui l'orientera dans l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés.

Le modèle a été élaboré ici dans ses dimensions principales. La section suivante traitera plus spécialement de sa validation auprès des personnes concernées.

2- La validation et l'adoption du modèle

2-1. La problématique

Le modèle d'intervention que nous avons élaboré est le fruit de la démarche de recherche et de réflexion, décrite dans les pages précédentes, que j'ai effectuée pendant plusieurs mois avec la participation active de mes collègues. Je dois maintenant confronter ce modèle à la réalité de l'école. Est-il pertinent, adapté à la clientèle, facile à comprendre par le personnel? Y voit-on des avantages pour le travail de tous les jours? Est-il bien accroché aux objectifs de formation? Semble-t-il réalisable au C.I.T.?

Toutes ces questions, et bien d'autres, doivent connaître une réponse à ce moment-ci. Il est inutile d'aller plus loin dans l'opérationnalisation du modèle si la partie théorique ne rencontre pas l'assentiment de tous ceux impliqués dans l'application de l'intervention.

2-2. L'objectif de la démarche

S'assurer que le modèle convient à tous les intervenants, qu'ils le comprennent, qu'ils partagent la philosophie et les principes de base, et qu'ils soient prêts à l'adopter après son opérationnalisation.

2-3. La démarche entreprise (les actions)

La démarche entreprise pour réaliser ces objectifs est la suivante:

1- Le modèle est présenté à diverses personnes et groupes pour être discuté, clarifié et validé; il a été présenté aux étudiants à la maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa (mars 1980), au congrès des professeurs responsables de stages à Montebello (juin 80), aux psychologues scolaires de la C.S.R.O. (décembre 80) et aux cadres de la C.S.R.O. (février 81).

2- Le modèle est aussi présenté au personnel du Centre à la fin de l'année scolaire (juin 80), au cours de journées pédagogiques.

2-4. Les résultats de la démarche

Les différentes personnes auxquelles nous avons présenté notre modèle ont particulièrement insisté sur l'importance du développement d'attitudes susceptibles de favoriser l'acquisition de comportements de base à tout apprentissage. Mlle I. Breton du Service de l'Adaptation Scolaire du M.E.Q. fut particulièrement intéressée à l'opérationnalisation de ce modèle. Grâce aux démarches de Mlle Breton, nous avons obtenu une subvention du M.E.Q. pour opérationnaliser, implanter et évaluer la pertinence du modèle.

Mais, avant d'entreprendre ces démarches et puisque les intervenants du Centre sont les principales personnes concernées par l'application de ce modèle, nous le leur avons soumis pour approbation le 25 juin 1980. L'objectif de la réunion était d'amorcer jusqu'à un

certain point, l'implantation du modèle d'intervention.

Le 26 juin, nous avons discuté de ce modèle et le 27 juin, nous avons fait des recommandations. Cette démarche est rapportée dans les pages suivantes.

Il fut entendu après discussion avec le directeur du Centre, que notre présentation se limiterait à l'essentiel: les indices qui ont motivé le besoin d'un modèle d'intervention commun et la démarche utilisée pour le choix d'objectifs à poursuivre. Les discussions se sont situées à l'intérieur d'un cadre structuré qui fut proposé par l'animateur: Richard Groleau, conseiller en orientation pour la C.S.R.O. Après une heure de discussion, les participants ayant été rassurés quant à l'opérationnalisation et à l'implantation, ont reconnu qu'il était impératif d'avoir le même modèle d'intervention et ont accepté de poursuivre les objectifs suggérés. Cependant, certains ont opté pour l'atteinte des objectifs comme suit:

FIABILITÉ: 1e année du C.I.T.: 14 - 15 ans.

DÉBROUILLARDISE: 2e année du C.I.T.: 15 - 16 ans.

AUTONOMIE: 3e année du C.I.T.: 16 - 17 ans.

D'autres ont fortement discuté l'ordre d'importance de ces objectifs.

Les participants se sont finalement entendus pour poursuivre, de façon opérationnelle, pour l'année scolaire 1980 - 1981, l'atteinte du premier objectif seulement. L'objectif de "FIABILITÉ" fut retenu étant

donné son impact comme préalable dans le processus d'apprentissage que nous proposons. Cependant, il est possible que certains élèves atteignent un niveau de comportement supérieur si toutefois nous considérons que la débrouillardise et l'autonomie puissent l'être. Les intervenants pourraient alors guider ces élèves en se référant aux objectifs proposés par Glasser et Hewett comme critères de référence. Je définirai donc ce que nous entendons par fiabilité dans l'étape qui suit. Il m'a semblé cependant, suite à ces discussions, que le modèle était valide pour le C.I.T. et qu'il serait adopté comme tel.

3- L'opérationnalisation du modèle

3-1. La problématique de la démarche

La compréhension et l'adoption d'un modèle d'intervention ne sont pas une garantie que celui-ci sera implanté et vécu tel qu'il a été planifié. En effet, après usage de quelques semaines seulement, on peut se rendre compte que le modèle le mieux expliqué est souvent interprété par chacun et donne lieu à des applications parfois fort différentes. Il est donc nécessaire d'expliquer en détails et de façon simple et concrète, les concepts de ce modèle, si l'on veut que dans leurs interventions quotidiennes les intervenants en tiennent compte et les adoptent réellement.

3-2. L'objectif de la démarche

Préciser le modèle de façon à ce qu'il soit mieux compris, qu'il supporte mieux l'action éducative de tous les jours et qu'il permette une meilleure cohérence entre les divers intervenants.

3-3. La démarche poursuivie (les actions)

Le psychologue et moi avons produit un document explicatif du modèle intitulé: Philosophie d'intervention au C.J.T. et qui présente l'essentiel de la démarche décrite dans les pages précédentes de ce travail (Appendice H). Celui-ci comprend des définitions opératoires et des exemples appliqués à l'école. Nous avons aussi spécifié les rôles et les tâches de chacun des intervenants. On y précise les attentes des professeurs et des élèves. On mentionne également quels sont les supports humains et matériels disponibles. On y prévoit, enfin, les modalités d'implantation du modèle d'intervention.

Pendant ce temps, en plus du document explicatif, plusieurs réunions à l'école ont été consacrées à la discussion concernant l'opérationnalisation du projet. À plusieurs reprises nous avons consulté les intervenants sur le sujet en précisant sans cesse les modalités d'application du modèle.

3-4. Les résultats de la démarche

En collaboration avec le psychologue, j'ai procédé à "l'opération-

nalisation" de l'objectif retenu par les intervenants du Centre durant les mois de juillet et août 1980.

Je présenterai d'abord une définition générale de l'objectif prioritaire et je spécifierai comment cet objectif peut-être atteint au Centre. Par la suite, je m'attarderai à l'implantation du modèle pour l'année scolaire 1980-1981.

"L'opérationnalisation" de l'objectif prioritaire

FIABILITÉ: Est fiable, l'élève qui exécute une tâche sur demande sans protester et selon la consigne.

De façon spécifique, l'élève sera fiable s'il est assidu, ponctuel, attentif, s'il répond adéquatement aux consignes en ayant de l'ordre dans l'exécution de sa tâche. L'enseignant doit guider l'élève dans l'atteinte de ces comportements en créant avec lui un lien. Ce lien, selon Glasser, se réalise dans une relation authentique entre deux individus, l'un ayant des besoins non comblés, l'autre un désir réel de les combler. Ce lien devrait, s'il est significatif, permettre à l'élève de faire le travail demandé. En somme, c'est une tâche simple que le jeune doit accomplir à la suite d'une consigne sans équivoque: une tâche qui peut être accomplie par toutes les catégories d'élèves qui nous sont confiés.

L'élève doit donc démontrer sa compétence dans les cinq domaines suivants s'il veut être considéré comme ayant réussi:

1- Assiduité: L'élève doit être présent à l'école ou à son stage tous les jours. Toutes les absences doivent être motivées de la façon suivante:
   a) le jour même par téléphone au secrétariat entre 8h30 et 9h30, ou à son employeur aux heures convenues par ce dernier,
   b) au retour à l'école par un billet des parents, tuteurs légaux ou médecin,
   c) au retour à son endroit de stage sur demande de l'employeur.

2- Ponctualité: L'élève doit être présent dans le local désigné trois (3) minutes après le son de la cloche.

3- Attention: L'élève doit être conscient de la situation dans laquelle il se trouve et doit utiliser effectivement son sens pour suivre les consignes qui lui sont données.

4- Réponse: Après que l'enseignant se soit assuré de la compréhension de la consigne, l'élève doit exécuter la tâche demandée par l'enseignant, à l'intérieur de la limite de temps précisée.

   N.B.: Nous reconnaissons que notre définition de réponse dépasse largement le sens habituel du mot: réagir à un stimulus donné. Notre définition opérationnelle du mot se situe surtout au niveau de l'exécution de toute tâche demandée à la suite d'une consigne précise. En somme, ce que nous désirons connaître par cette information c'est: l'élève fait-il ou pas le travail demandé?

5- Ordre: L'élève doit répondre à une consigne précise de l'enseignant:
   1- ce qu'il doit faire,
   2- le lieu où la tâche doit être exécutée,
   3- le respect du temps alloué pour l'exécution,
   4- comment il doit le faire:
      a) la quantité de travail à effectuer,
      b) la qualité du travail, déterminée selon les critères définis préalablement par l'enseignant.

> Comme pour les autres éléments de la fiabilité, ce concept doit demeurer à un niveau d'exécution pure et simple. Si une tâche proposée est échouée (au niveau de l'ordre) par la majorité du groupe il faut alors se questionner sur la pertinence ou le niveau de difficulté de cette tâche d'apprentissage. Même dans le cas d'un seul échec, s'il est clair que la tâche dépasse le niveau de compétence et que l'élève est exposé à des échecs répétés face à cette tâche, l'enseignant doit alors donner une activité d'apprentissage plus simple, puisque notre intention est principalement d'amener l'élève à travailler de façon ordonnée et non de mesurer son niveau d'acquisition d'une notion donnée.

Notre intention n'est pas d'exiger de nos élèves des comportements qu'ils ne peuvent pas acquérir ou de s'attarder à leurs difficultés. Nous en tiendrons compte bien sûr, mais nous désirons avant tout leur proposer des activités qu'ils peuvent réussir sur une base observable et dans une situation d'apprentissage. Voyons comment il est possible d'appliquer cet objectif au Centre.

L'application au Centre

Inspiré de Hewett (1968), Glasser (1971 - 1973) et de mon expérience de trois ans au Centre, j'ai préparé un guide d'application et d'opérationnalisation pédagogique de l'objectif de fiabilité. Ce guide est composé de deux sections (Appendice B). La première s'attarde surtout à l'établissement d'un bilan diagnostic: un inventaire des forces et faiblesses de l'élève par rapport aux comportements que nous visons. En fait, cette partie est un instrument de mesure qui veut permettre à l'enseignant d'observer l'élève pour apprécier le niveau

d'acquisition de ses comportements. La seconde porte sur des activités reliées directement au bilan-diagnostic. Cette section comme la précédente n'est pas exhaustive. Elle veut seulement aider l'enseignant dans ses interventions avec ses élèves en amenant ce dernier à s'impliquer positivement dans le développement d'attitudes et de comportements susceptibles de faciliter leur intégration sociale. À titre d'exemple, je présente une partie du bilan-diagnostic concernant l'agressivité (problème majeur de notre clientèle), puis des suggestions pratiques pour faciliter l'atteinte de cet objectif tel que démontré dans l'extrait qui suit du guide d'application et d'opérationnalisation pédagogique de l'objectif de flexibilité.

1- L'élève déteste venir à l'école.
Beaucoup Très peu Pas du tout

2- L'élève ignore les centres d'intérêt à l'école.
Beaucoup Très peu Pas du tout

3- L'élève se sent rejeté par son groupe.
Beaucoup Très peu Pas du tout

Récompense

L'élève manque de satisfaction à se présenter à l'école.
Beaucoup Très peu Pas du tout

Note: Pour une présentation complète et détaillée du bilan et des activités suggérées, voir l'appendice B.

À partir de ce diagnostic, je suggère des activités d'apprentissage pour chacune de ces tâches ainsi que des moyens d'implication aussi bien pour les élèves que pour les enseignants et des attitudes favorables à développer pour ces deux groupes. Les suggestions qui suivent concernent seulement le premier point: l'élève qui déteste venir à l'école.

Attitudes envers l'agressivité

De façon générale, en ce qui concerne l'assiduité, j'estime que c'est le premier comportement que nos élèves doivent acquérir. Plusieurs s'absentent régulièrement de l'école sans raison valable. Je pense qu'un climat réceptif à leurs besoins et à leurs attentes permettra de développer un sentiment de sécurité et d'appartenance. Ce contexte devrait améliorer de façon significative leur fréquentation.

Activités au niveau de l'assiduité

J'ai retenu cinq conditions qui me semblent les plus susceptibles d'améliorer l'assiduité chez notre clientèle:

1- Créer un milieu où l'élève découvrira des centres d'intérêts et d'appartenance,

2- favoriser des relations signifiatives entre élèves-élèves, élèves-enseignants,

3- clarifier et allier les attentes de l'élève et les attentes du Centre,

4- prévoir des activités d'apprentissage qui assurent le succès,

5- élaborer un système d'émulation global.

Plusieurs enseignants utilisent des moyens simples et positifs pour améliorer la qualité des relations étudiants-professeurs. De plus, leurs idées sont utilisées avec succès dans d'autres milieux et leur efficacité a clairement démontré qu'il était avantageux de les mettre en pratique le plus possible. À cet effet, Glasser (1971) nous suggère:

"multiplier les actions chaleureuses et personnelles avec les élèves comme l'approbation du regard, un toucher amical et rassurant, un sourire; interpeler l'élève par son nom; faire des compliments pour la coiffure, l'habillement, une réalisation personnelle."

La récompense au niveau de l'assiduité

Je crois que la plus grande satisfaction que l'élève peut recevoir en se présentant à l'école est celle d'être accepté et de découvrir un lieu où il se sent bien dans sa peau. Notre efficacité comme enseignant en sera proportionnellement accrue.

La structure au niveau de l'assiduité

La structure au niveau de l'assiduité, est d'une part, l'implication qualitative des enseignants à créer un Centre qui puisse

démontrer sa compétence à initier sa clientèle au travail et deuxièmement, à impliquer directement l'élève dans un processus d'apprentissage de ses responsabilités, puis de trouver des moyens pour impliquer davantage les autres partis concernés: parents, marché du travail, C.S.S.O., le Ministère de l'Éducation.

4- L'implantation du modèle

Je dois considérer l'implantation comme étant un processus. Pour savoir ce qui a changé, il est important de connaître les conditions exactes de l'implantation. Il est important aussi de connaître l'implication des personnes concernées par l'implantation. Je dois aussi être conscient des changements à apporter qui influeront sur les matériaux à utiliser, la structure, le rôle et le comportement des intervenants, les connaissances et la compréhension de l'intervenant face au nouveau modèle d'intervention et le développement de nouvelles valeurs.

En plus je dois connaître et considérer les processus de l'implantation pour pouvoir interpréter les résultats et établir le lien entre ces résultats et les paramètres du modèle et de son implantation. L'évaluation finale devrait révéler un changement significatif des attitudes et des comportements initiaux.

La problématique

On a souvent tendance à croire que, lorsque les éléments d'un plan d'intervention sont définis, formulés et mis sur papier, ce dernier sera appliqué tel que prévu. C'est peu souvent le cas. Plusieurs

projets innovateurs tombent à l'eau, parce qu'ils ne tiennent pas compte de ceux qui sont directement concernés. C'est pourquoi il est important de clarifier les changements à apporter au niveau physique, au niveau de la structure, au niveau des rôles, des attitudes et des comportements des intervenants, de la connaissance et de la compréhension par ceux-ci doivent avoir du nouveau modèle et de leur implication dans le développement de nouvelles valeurs.

Il semble nécessaire, également, d'élaborer une stratégie qui préparera concrètement la mise en pratique du modèle, suite à son opérationnalisation. Si l'on ne tient pas compte de ces éléments, il sera difficile d'interpréter les résultats et par conséquent la valeur même du modèle.

Les objectifs de la démarche

1- Favoriser l'application du modèle d'intervention selon l'esprit qui a prévalu lors de sa conception.

2- Créer dans l'école un climat qui permettra le changement d'attitudes nécessaires à la bonne application du modèle d'intervention.

3- Prévoir une stratégie d'implantation:

a) la formation du personnel
b) l'utilisation des ressources de support
c) l'élaboration d'un système global d'émulation
d) l'établissement de mécanismes de rétroaction
e) la participation à la prise de décision
f) la supervision

La démarche poursuivie (les actions) et ses résultats

Nous avons présenté (le psychologue et moi) en début d'année (c.f. p. 99), pour discussion et approbation, au personnel du Centre les changements à apporter aux niveau suivants:

- l'objectif visé pour l'année scolaire 1980 - 1981,
- le rôle nouveau de l'école,
- le rôle et les tâches des intervenants,
- la structure,
- la stratégie d'implantation.

- définition de l'objectif visé pour l'année scolaire 1980 - 1981:

  l'objectif de fiabilité a été retenu pour l'année scolaire 1980 - 1981 (c.f. p. 103-104). Nous l'avons opérationnalisé en cinq éléments. Toutefois, cette opérationnalisation devrait être approuvée ou modifiée par le personnel du Centre au début des activités scolaires du mois d'août 1980.

- définition des rôles

  A) Rôle du Centre

  Il consiste principalement à apprendre aux élèves l'estime d'eux-mêmes, à développer des attitudes, des comportements et acquérir des connaissances et des habiletés minimales pour réussir dans notre société.

  B) Rôle de la direction

  Étant donné les études antérieures entreprises au Centre, notamment les enquêtes faites auprès des employeurs potentiels du milieu, étant donné que nos élèves n'ont aucune reconnaissance officielle de la C.S.R.D. ou du M.E.Q. (diplôme), étant donné que les enseignants du Centre ont convenu en journée pédagogique que l'éducation au niveau des comportements et attitudes à développer auprès de notre clientèle devraient être notre principale préoccupation. Nous présumions, à ce moment, que la direction du Centre, dans son rôle premier, crée un climat organisationnel qui favorise l'implantation du plan d'intervention.

- Définition des tâches des intervenants

A) La direction

Créer un climat organisationnel favorisant l'implantation du plan d'intervention.

Procurer l'appui financier nécessaire à l'implantation du plan d'intervention.

Mettre à la disposition de l'équipe, équipement et matériel nécessaire (photocopie, fichier, local de rangement, etc...).

Appuyer le plan d'intervention auprès des cadres de la C.S.R.O.

B) Les enseignants

Sélectionner des tâches que l'élève peut entreprendre avec succès. Celles-ci doivent être pertinentes avec les difficultés individuelles que chaque élève éprouve dans l'atteinte des objectifs éducatifs visés par le Centre.

Prévoir des récompenses significatives reliées aux efforts de l'élève.

Compléter la fiche d'évaluation à chaque cours avec les élèves selon la définition opérationnelle pour chaque sous-concept de la fiabilité.

Concevoir les activités d'apprentissage ainsi que les interventions selon la philosophie commune déjà acceptée.

C) Les tuteurs

Effectuer la compilation hebdomadaire des résultats obtenus par les élèves sur les feuilles.

Réaliser une rétrospective "Feed-back" hebdomadaire avec son groupe.

Assister une fois la semaine, à la rencontre avec le responsable de vie et comportement et/ou le psychologue pour discuter de l'évolution de son groupe.

D) Le psychologue

Assumer avec le responsable de vie et comportement l'animation du plan d'intervention.

Établir un horaire de rencontre avec tous les tuteurs une fois la semaine pour prendre connaissance de l'évolution du groupe.

Rencontrer périodiquement les élèves et les parents par rapport aux :

Attentes du Centre
Difficultés rencontrées par l'élève.

E) Le responsable de vie étudiante

En plus d'enseigner et d'être responsable de la vie étudiante, en tant que chercheur, j'avais à planifier, superviser et évaluer le projet en collaboration avec le psychologue.

Assumer avec le psychologue l'animation du plan d'intervention.

F) Les chefs de groupes

Animer les enseignants sur le type d'activités d'apprentissage aptes à favoriser la réalisation de l'objectif visé.

G) L'animateur sportif et socio-culturel

Planifier des activités en tenant compte des intérêts des élèves ainsi que des tuteurs concernant le niveau de performance d'un groupe donné.

H) Le travailleur social

Assister aux études de cas avec le comité de vie et comportement selon les besoins.

Effectuer l'étude du milieu familial des cas qui lui sont référés par la direction.

Établir en sa qualité de praticien social, un lien significatif entre le Centre et le C.S.S.S.S.O.

Prendre en charge les cas qui pourraient nécessiter l'intervention du D.P.J.

S'impliquer au niveau des cours d'information concernant les questions sociales : Assistance publique - viol - aide juridique - etc...

I) La secrétaire

Vendre des nouveaux carnets (c.f. Système global d'émulation

p. 114) aux élèves qui l'ont perdu au coût de 1,25$.

d) L'infirmière

Supporter dans ses interventions individuelles ou de groupe le plan d'intervention.

- Type de relations souhaité entre intervenants et élèves

Être accueillant, cordial et personnel.
Être disposé à travailler avec l'élève pour améliorer sa conduite dans le temps présent.
Encourager l'élève à apprécier la valeur de sa conduite au lieu de prêcher et de donner des ordres.
Aider l'élève à tracer un plan de conduite qui améliorera son comportement et ses attitudes de fiabilité.
Engager l'élève à réaliser ce qu'il a projeté de faire.
Ne pas excuser l'élève s'il faillit à ses engagements mais le guider dans la réalisation de l'objectif visé: FIABILITÉ
Ne pas démissionner et accepter de revoir ses positions jusqu'à ce que l'élève ait appris à respecter un engagement.

La structure

Aucun changement physique n'a été apporté. Nous avons seulement modifié un local de classe (affaires courantes) pour recevoir le magasin scolaire. On retrouve, dans ce magasin premièrement, une caisse (genre caisse populaire) où l'élève peut déposer à son compte les points qu'il a gagnés après une semaine, deuxièmement, des articles divers qu'il peut échanger contre ses points (c.f. Système global d'émulation p.114).

Au plan de l'organisation formelle, nous avons élaboré avec les enseignants du Centre de nouvelles formules de contrôle nous permettant de noter l'acquisition des comportements désirés.

La stratégie d'implantation

Nous avons planifié un certain nombre d'interventions afin de faciliter la mise en opération actuelle du plan d'intervention.

Ces interventions sont:

A) La formation du personnel: Quelques journées pédagogiques ont été mises à notre disposition après entente avec la direction du Centre à la fin du mois d'août 1980. J'ai signifié avec la direction, le psychologue et les chefs de groupe ces journées pédagogiques avant la rentrée du personnel le 25 août 1980.

B) Les supports: En plus des journées pédagogiques, prévues au calendrier scolaire 1980 - 1981, l'équipe ci-haut mentionnée s'est réunie pour discuter de l'évolution des interventions avec les intervenants. En plus, nous avons obtenu, par le biais du comité de perfectionnement, les fonds nécessaires afin d'obtenir les services d'animateurs professionnels, au cours de l'année scolaire 1980 - 1981.

Le directeur du Centre nous a accordé une aide financière directe pour le système d'émulation global. Il nous a fourni de plus un local pour loger le magasin des élèves, la papeterie nécessaire pour les différentes fiches de contrôle du projet et un classeur. Celui-ci était situé dans le salon des enseignants et contenait l'information pertinente sur l'évolution de chaque groupe d'élèves. La direction accepte aussi de libérer des tâches B, C, D, (telle que définis dans la convention collective des enseignants) un enseignant pour s'occuper du magasin scolaire. Enfin, elle accepta de supporter le plan d'intervention auprès des cadres de la C.S.R.O.

C) Le système global d'émulation: Afin de réaliser l'atteinte de l'objectif visé, le personnel du Centre a accepté d'utiliser un système de contrôle et de vérification des cinq (5) éléments de la fiabilité. Ce système comprend la feuille de présence (modifiée) de l'an dernier, la fiche de compilation hebdomadaire du tuteur et le carnet de l'élève. Je décris plus loin les mécanismes d'opération ainsi que les moyens d'émulation.

Fiches de contrôle

La première fiche (p. 117) intitulée "fiche quotidienne des objectifs de comportement" est complétée à la fin de chaque cours par l'enseignant. L'élève qui accomplit son travail, tout comme un employé, obtiendra un salaire. Il ne peut pas réclamer un salaire s'il n'a pas exécuté le travail tel que demandé (c.f. tâche de l'élève p. 103). Par conséquent, il suffira à l'enseignant d'inscrire par un point (.) dans la case appropriée, la tâche que l'élève n'a pas complétée avec satisfaction. Cette façon de procéder a pour but de soustraire l'élève à la tentation de se donner ou de se retirer des points. À chacun des cours, l'élève peut gagner cinq (5) points, donc trente (30) points pour une journée normale de classe. À la fin du cours, l'enseignant totalise les points gagnés par l'élève puis initiale la case du cours où il fut responsable. Une case vide représente un point gagné par l'élève. Par exemple, nous pouvons constater sur la formule de présence de la page 103 que l'élève Jean-Claude Dupéré s'est présenté en retard au premier cours, n'a pas porté attention au troisième cours, a refusé d'exécuter le travail avec méthode au cinquième cours et finalement a séché son dernier cours. Il a donc gagné 21/30 points dans une journée normale de classe. À la fin de la journée, l'enseignant responsable d'un groupe dépose la feuille de contrôle dans le casier du tuteur situé à l'administration.

La deuxième fiche (p. 118) est la feuille de compilation hebdomadaire à l'intention du tuteur. Elle permet au tuteur de compiler pour le groupe dont il est responsable le score total de la semaine pour chacun des élèves du groupe.

La troisième fiche-type (p. 119) appartient à l'élève. Cette fiche est déjà incluse dans son carnet qui lui est remis à la première semaine de septembre ou à son arrivée au Centre. Ce carnet contient un sommaire des règlements de l'école et d'autres renseignements généraux. L'élève en est entièrement responsable. S'il l'égare ou ne l'a plus en sa possession, il aura à débourser 1,25$ ou effectuer un retrait de 150 points à son compte de caisse pour s'en procurer un autre.

Procédure

L'enseignant remplit, cinq minutes avant la fin de chaque cours, la fiche de contrôle comme il le faisait par les années précédentes. Ce contrôle est fait à haute voix pour permettre à l'élève d'inscrire dans son carnet les points mérités. L'enseignant responsable d'un groupe à la dernière période dépose la feuille-contrôle dans le casier du tuteur.

Une fois la semaine, le tuteur compile les résultats sur la fiche prévue à cet effet. Une fois la semaine, lors d'un cours, le tuteur passe en revue les éléments de fiabilité avec son groupe. Il compare les résultats de sa fiche-contrôle avec celle que l'élève possède. Lorsque les résultats sont comparés et approuvés, le tuteur officialise en y apposant sa signature et remet un chèque-spécimen pour le nombre de points accumulés. Lorsque les résultats ne concordent pas, la correction est discutée. Ceci permet au tuteur d'intervenir de façon éducative avec l'élève.

Récompense

L'élève peut obtenir un maximum de trente (30) points par jour et de cent cinquante (150) par semaine. Évidemment, l'élève qui est absent une journée, ne peut pas se mériter trente points puisqu'il n'est pas là. L'élève peut utiliser selon son désir, ses points une fois par semaine ou les cumuler à moyen ou long terme puisque ces points sont échangeables contre la marchandise du magasin. Le magasin est une caisse où l'élève peut déposer ou retirer les points qu'il a gagnés tout comme un client dans une caisse populaire ou une banque. C'est aussi un endroit où il peut effectuer des achats de marchandise de son choix avec ses points accumulés. En fait, ses points possèdent une valeur d'échange. Le magasin est ouvert pour fin de "magasinage" le mardi pour les élèves du C.I.T. II, le mercredi pour le C.I.T. III, le jeudi pour le C.I.T. IV à l'heure du dîner (12:30 à 13:00hres). Il est administré par un enseignant et 2 commis nommés par le conseil des élèves.

Les items du magasin sont ordonnés selon un système de valeur déterminé à l'avance par deux enseignants et deux élèves. L'élève se présente au magasin. Il remet le chèque-spécimen, au nombre de points accumulés et signé par le tuteur, à l'enseignant responsable et choisit l'article de son choix selon le nombre de points qu'il possède. Dans son choix l'élève doit tenir compte de la valeur attribuée à l'article. Si toutefois il y a une remise de points, l'enseignant responsable du magasin ou un commis crédite une balance au fichier de l'élève (comme dans une banque ou caisse populaire) et l'élève l'inscrit dans son carnet.

L'équipe des achats d'articles pour le magasin de l'école est composée de deux élèves et de deux enseignants. Les conseils des élèves et des enseignants proposent des personnes. Les personnes proposées doivent préalablement accepter cette tâche supplémentaire. Nous suggérons que des récompenses soient accordées aux groupes qui ont atteint un seuil de performance (en % de points). Ce pourcentage est déterminé par l'enseignant et les élèves concernés et approuvé par les deux conseils: celui des élèves et celui des enseignants.

TABLEAU -XII-

TABLEAU -XIII-

TABLEAU -XIV-

Nous sommes très conscients de l'importance accordée à la modification de comportement dans ce système. Mais il ne faut pas oublier que notre clientèle s'assente régulièrement quand elle n'abandonne pas l'école et qu'elle provient en grande partie, d'un milieu défavorisé. Dans ce contexte d'apprentissage, une récompense tangible est un signe de reconnaissance très élevée pour eux. D'ailleurs, dans l'opérationnalisation de son modèle, Bennett (1968) suggère sept niveaux hiérarchisés de récompenses qu'un élève peut obtenir quand il réussit un apprentissage. Ceux-ci sont:

1- Une récompense tangible.
2- La satisfaction d'avoir réussi.
3- Des stimulations multi-sensorielles dans des activités d'apprentissage.
4- L'approbation sociale.
5- La connaissance et ses résultats.
6- L'acquisition de connaissance et d'habiletés (savoir faire).
7- La joie d'apprendre et aimer apprendre.

Certains élèves (surtout les plus âgés) atteignent les niveaux plus élevés. Pour eux, la récompense tangible devient secondaire. En fait, pour eux, la reconnaissance et l'encouragement d'un travail bien fait semblent être leur plus grand souci. L'accumulation d'échecs scolaires de ces jeunes a grandement contribué à appauvrir leur image et selon notre expérience, les récompenses tangibles représentent pour nous un excellent moyen pour les guider dans leur apprentissage.

Accueil des élèves

Les 3, 4 et 5 septembre 1982, avec le psychologue, j'ai informé les élèves sur:

1- Ce qu'est le Centre: Initiation au travail au Centre. Initiation au travail avec des employeurs.

2- Les attentes du Centre: Tâches de l'élève pour être fiable. Règlements du Centre. Fiches de points.

3- Ce que le Centre peut leur offrir: Des cours de formation générale et de préparation d'apprentis. Un système global d'émulation. Un système de tuteur. Des activités sportives et socio-culturelles. Un conseil des élèves. Des fiches de suivis, etc...

Le conseil des élèves

Le conseil des élèves est composé des présidents (es) de classe qui y siègent à titre de membres actuels. Parmi les 15 présidents (es) de classe, un mini-conseil de 5 élèves (président (e) ou vice-président (e), trésorier (e), secrétaire), sont élus par tous les étudiants de l'école selon le processus démocratique.

Le rôle du conseil est de représenter par le voix de son président, les élèves auprès de la direction de l'école.

B) Décisions de rétroaction

1- Avec les élèves: Réunion hebdomadaire tuteur-élève, questionnaires périodiques concernant leur satisfaction.

2- Avec les enseignants: Journées pédagogiques à la fin de chaque étape (fin des mois de novembre, février, mai), rétrospective informelle et formelle avec les chefs de groupe, le psychologue, le responsable de vie et comportement et la direction.

3- Avec les tuteurs: Rencontre hebdomadaire. Il est prévu un minimum de 30 minutes par semaine avec chaque tuteur.

4- Avec les employeurs: Rencontre hebdomadaire sur leurs attentes par rapport aux élèves en stages.

5- Avec la direction: Rencontre hebdomadaire des chefs de groupe, du psychologue et moi sur l'évolution du plan d'intervention.

6) Prise de décision: Les décisions concernant le plan d'intervention seront émises par un comité paritaire: élèves et enseignants délégués avec la direction qui conserve son droit de gérance.

7) Supervision: La direction délègue la supervision aux initiateurs. Elle s'effectuera en considérant les engagements pris en collégialité ainsi qu'au contenu indicatif du plan d'intervention.

Résultats de la démarche

À la suite de cette présentation, le personnel du Centre a été très satisfait et s'est embarqué résolument dans l'implantation du plan d'intervention proposé.

Bien que nous ayons pu vanté ce projet dans l'intention d'en obtenir une analyse critique de la part de nos collègues, les commentaires qu'ils nous ont faits à la suite de cette présentation ont été très positifs dans leur ensemble.

Les modifications qu'ils ont cru bon apporter au mont situées surtout au niveau technique : mode d'inscription des résultats sur la fiche cumulative des objectifs de comportement.

Après deux mois de fonctionnement, le personnel semblait satisfait. Le taux de fréquentation (assiduité) et la ponctualité des élèves s'était grandement amélioré.

CONCLUSION

Le modèle d'intervention a été implanté dans sa première phase telle qu'acceptée en assemblée générale à la fin du mois d'août 1980. L'accueil qu'il a reçu, de part et d'autre, a fortement motivé l'équipe d'intervenants.

Toutefois, la rapidité des événements ne m'a pas permis de vérifier adéquatement la connaissance et la compréhension du modèle par les personnes concernées. Par conséquent, on a noté d'enseignants se sont attardés davantage à l'aspect mécanique du plan d'intervention plutôt qu'à ses fondements psycho-pédagogiques.

D'autre part, la synchronisation de la procédure et l'orientation générale du modèle qui découle directement de l'implantation n'ont pas reçu toute l'attention qu'elles auraient dû susciter. Il y a encore à ce niveau beaucoup de travail à effectuer; mais le processus est bien amorcé et je suis confiant d'obtenir des résultats significatifs.

5- L'évaluation

Suite à l'analyse de la situation de l'école C.I.I., à la sensibilisation du personnel et à l'intention de l'accord de la direction, j'ai élaboré un plan d'intervention pour les enseignants et les élèves fréquentant notre Centre. Cette élaboration a nécessité des démarches pour mieux connaître les élèves, leur milieu, leurs aspirations, leurs parents, etc... J'ai aussi entrepris des démarches pour connaître le point de vue des écrits dans le domaine de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le modèle a finalement été implanté tel qu'approuvé dans sa première phase par l'ensemble du personnel du Centre et est expérimenté

depuis un an. Dans les prochaines pages, je ferai le point sur divers aspects du modèle, sur son implantation et je tenterai d'évaluer le fonctionnement actuel de l'école. Je pourrai alors proposer des réajustements et des recommandations afin d'assurer la poursuite du plan d'intervention.

5-1. La problématique de la recherche

Il semble assez juste de penser que la partie portant sur l'évaluation soit la plus cruciale dans un plan d'intervention scolaire. Il est aussi nécessaire pour les superviseurs d'obtenir une rétroaction précise de l'impact et des effets du modèle implanté. Il semble aussi important d'éviter d'introduire dans les interventions le sentiment qu'il sont évalués ou jugés. Ce sentiment aurait pour effet de fausser systématiquement toute rétroaction ou, encore d'empêcher l'implantation effective du modèle. En fait, il s'agit d'une interrogation sur la pertinence du plan d'intervention, sur l'efficacité de la stratégie d'implantation, sur la qualité des changements précisés par le programme chez les élèves et les intervenants et finalement, sur l'impact social de notre plan d'intervention.

5-2. L'objectif de la recherche

Il s'agissait d'élaborer un système d'évaluation très souple, simple et non-menaçant pour le personnel qui me permettrait d'accumuler

de l'informaton concernant l'efficacité réelle du modèle d'intervention et des ajustements à y apporter.

5-3. La démarche poursuivie (les actions)

Au [illegible] rapport, j'ai entrepris une d'actions [illegible] pour atteindre cet objectif. Certains principes [illegible] de la présentation du modèle sur les [illegible] ils demeurent à être précisés, actualisés et [illegible]

5-4. Les résultats de la démarche

Je n'ai pas encore de moyens précis d'évaluer le modèle d'intervention. Il est encore trop récent, sujet à changements et modifications dans le processus actuel d'implantation. Il faudra élaborer le système complet d'évaluation. Néanmoins, je procéderai à l'évaluation malgré l'absence d'un plan pré-établi. J'aborderai donc l'évaluation sous deux aspects: l'évaluation de l'implantation et l'évaluation de l'impact sur les élèves. J'essayerai, pour chacun de ces aspects, de trouver des éléments quantifiables. Mais, étant donné les circonstances, l'évaluation sera plutôt qualitative que quantitative.

5-4-1. L'évaluation de l'implantation

J'ai effectué un nombre considérable d'actions dans le but d'implanter le plus adéquatement possible le plan d'intervention. Je pense que celui-ci fut élaboré conformément au modèle de Bell, Hagans et Hall (1971). En effet, j'ai procédé à l'étude des besoins et des attentes chez toutes les personnes concernées. Cette étude de besoin avait été bien effectuée, complète et a donné suffisamment de résultats pour orienter la programmation future de l'école. J'ai développé un modèle d'intervention qui a suivi le processus normal d'une évolution à partir de peu ou pas de bases connues. Ce modèle demande à être encore perfectionné afin qu'on puisse en comprendre toute la portée en vue de la poursuite des trois objectifs essentiels. Le modèle d'organisation a été élaboré dans les grandes lignes mais a besoin de beaucoup d'améliorations. Celles-ci se font nécessaires surtout au niveau d'une implantation adéquate, du développement d'un système d'évaluation.

Je peux aussi considérer un deuxième type d'évaluation du modèle: la réaction des gens aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du Centre par rapport au processus de transformation qui le soutient.

J'ai présenté le modèle à diverses personnes et groupes pour être discuté, clarifié et validé (face validity). Je l'ai présenté d'abord en atelier aux professeurs responsables de stage lors d'un congrès provincial à Montebello en mai 1980 et de façon plus spécifique au personnel de l'école à la fin du mois de juin de la même année. Ce n'est qu'après l'accueil favorable des intervenants du Centre que j'ai

opérationnalisé le plan d'intervention sera si possible mené au cours de l'été 1980.

Cette première opérationnalisation a été discutée et ajustée avant le début des activités scolaires, à la fin le mois d'août 1980, car la suite, le psychologue et moi avons présenté le modèle aux élèves de l'école à l'ouverture des classes. Nous avons en plus présenté le modèle aux personnes et groupes suivants:

- à nos étudiants à la maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa en février 1981,
- en plénière au congrès de la C.E.C.K. en novembre 1980,
- aux directions d'écoles de la C.S.R.C. en janvier 1981,
- aux psychologues de la C.S.R.C. en mars 1981,
- aux enseignants des élèves en stages externes durant toute l'année scolaire,
- aux parents lors de réunions ou de rencontres personnelles.

La réception favorable du modèle par ces différents échantillons d'intervenants semble témoigner de la validité des éléments visés ainsi que des modalités d'implantation. Le résultat de nos démarches me permet de croire que la première partie de l'implantation a été relativement bien faite.

En ce qui concerne les autres aspects de l'implantation, je suis bien conscient que l'application d'un nouveau modèle d'intervention implique plusieurs modifications surtout dans les domaines suivants: au

niveau de l'aménagement physique, du matériel, des activités, de la tactique des enseignants, des structures et des rôles et relations.

J'essayerai d'évaluer le plus exactement possible et de façon quantitative, le déroulement de l'expérience en tenant compte des thèmes ci-haut mentionnés. Je m'attarderai par la suite aux éléments qualitatifs qui s'apparaissent comme pertinents tout en admettant qu'ils sont plus difficiles à évaluer avec précision.

L'évaluation quantitative

a) L'aménagement physique

La seule modification physique a été l'aménagement d'un magasin d'articles divers pour le centre d'équitation. Cette modification n'a causé aucune difficulté puisque, dès le début, le local servait à l'enseignement "d'affaires courantes" a été utilisé comme magasin qui en fait procurait à cette matière une application pratique et pertinente.

b) Les modifications matérielles

Le contenu du plan d'intervention: à ce niveau, l'objectif et les moyens suggérés pour développer la fiabilité selon ses composantes (assiduité, ponctualité) ont été retenus unanimement par tous les intervenants. J'ai fait état de la procédure suivie pour valider ce

modèle et je n'insiste pas davantage. (voir l'opérationnalisation du modèle)

2) La séquence des activités

J'ai déterminé clairement la séquence d'activités requises par le professeur dans l'application du modèle. Les élèves devaient être notés sur le niveau d'atteinte de la fluidité après chaque cours et selon des formules préparées à cet effet. J'ai indiqué que la partie purement mécanique du programme n'avait présenté aucune difficulté majeure.

3) L'enseignant devait clarifier à l'élève ce qu'il devait faire: le lieu où la tâche devait être exécutée, le temps alloué pour l'exécution, la quantité de travail à effectuer et la qualité exigée. Considérant que la majorité des enseignants n'avait pas de programmation institutionnalisé, il était difficile pour eux d'avoir une vue globale des activités d'apprentissage à entreprendre pour l'année et, par conséquent, d'unités spécifiques à enseigner. Cette contrainte majeure, d'une certaine façon invalidait l'opérationnalisation des concepts de réponse et d'ordre que l'on retrouve dans le modèle d'intervention et qui étaient, par définition, rattachés à une programmation clairement définie dans tous ses aspects. Je reviendrai sur ce point quand je traiterai de la connaissance et de la compréhension du modèle ainsi que de la qualité des interventions.

i) La structure

Les changements de structure que j'entends ici, sont strictement d'ordre organisationnel, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles les enseignants sont interviewés. Au niveau physique, le seul changement a été la modification d'un atelier en magasin. Par contre, au plan des arrangements formels j'ai élaboré avec les enseignants de nouvelles formules de contrôle nous permettant de noter l'acquisition des comportements désirés. Effectivement, ces formules m'ont permis de constater les résultats en termes qui apparaissent et sont commentés plus loin.

ii) Les rôles et les relations

J'entends ici, le changement au niveau du rôle des intervenants et de ses interactions avec les élèves, ainsi qu'avec les autres personnes impliquées dans le plan d'intervention. C'est l'aspect le plus difficile à implanter parce qu'il exige une modification souvent en profondeur des personnes elles-mêmes. J'ai présenté aux intervenants du Centre à la fin du mois d'août 1980, les rôles particuliers à chacun tout en spécifiant le type de relation souhaité entre intervenants et élèves, pour discussion et approbation. Suite à cette consultation, j'ai pris pour acquis (peut-être naïvement) que les intervenants possédaient une connaissance et une compréhension suffisante pour appliquer le nouveau modèle.

L'évaluation qualitative

À la fin de la première année, pour certains professeurs, la notation de comportements et l'attribution des points étaient une sorte de formule miracle qui les dégageaient d'intervenir en éducation avec l'élève et préparations académiques pertinentes. Il devenait plus facile de comme un élève difficile de la perte de ses points d'attention, de réponse et d'ordre que de faire un effort d'intervention adéquate en classe. À niveau, j'ai trop facilement cru pour acquis que la théorie psychodynamique de Dimmers était connue et comprise par tous ainsi que les principes psycho-pédagogiques de Hewett.

En résumé, certains professeurs ont voulu utiliser le système d'émulation comme un moyen de maintenir ou de faire de la discipline en classe. C'est-à-dire que l'on punissait l'élève dissipé en lui enlevant des points, plutôt que d'insister sur l'aspect positif des bons comportements qui permettent d'obtenir des points par l'acquisition de la fiabilité.

Cet aspect est ressorti clairement lors de la première journée pédagogique en octobre 1980. Lors de cette journée, la direction, à notre demande (le psychologue et moi), a rappelé aux intervenants que le système d'émulation n'était pas un outil de chantage pour faire de la discipline et qu'il fallait clairement distinguer entre l'attribution des points concernant l'acquisition des comportements et les mesures

disciplinaires à prendre pour des cas d'inconduite en classe ou à l'école. À première vue, le problème semblait réglé et les enseignants avaient indiqué qu'ils faisaient cette distinction. À la journée pédagogique suivante, une suggestion était apportée, soit d'attribuer deux points pour une notation dite "comportement général" (opérationnalisation laissée à chacun) et d'enlever le point pour la ponctualité puisque ce comportement avait été acquis par l'ensemble des élèves.

En somme, des réactions des enseignants [illegible] à penser qu'un certain nombre d'entre eux n'avait pas une compréhension véritable des changements à apporter chez les élèves. Il me semble que plusieurs ont utilisé cette mécanique comme un instrument de contrôle plutôt que comme un moyen d'effectuer des changements de comportements et d'attitudes véritables chez les élèves.

C'est à la suite de ces constatations que le psychologue et moi avons entrepris les actions suivantes:

- Animation des enseignants qui en exprimaient le désir sur les fondements psycho-pédagogiques du modèle.
- Rencontre conjointe avec les tuteurs et le ou les élèves trop perturbateurs en classe.
- Rencontres avec des groupes complets pour leur rappeler les attentes du Centre et leurs tâches comme élève: le développement de la fiabilité.
- Rencontre conjointes parents-élèves-tuteurs, dans les cas problèmes sérieux.

- Communication et référence aux agents du milieu: travailleur social, Direction de la protection à la jeunesse, l'hôpital Pierre Janet.

- Remise d'un questionnaire à tous les enseignants (appendice J) sur l'atteinte des objectifs et utilisation des ressources à l'école.

Bien que subjective l'évaluation de ces critères me semble comporter un intérêt certain. Par ailleurs étant donné le grand nombre de rencontres il m'apparaîtrait très lourd d'en faire un compte-rendu exhaustif dans les lignes qui vont suivre. Il me semble aussi juste d'affirmer que la plupart des enseignants étaient plus intentionnels dans l'application du plan d'intervention dans la mesure où celui-ci n'exigeait pas d'efforts supplémentaires ou de tâches additionnelles. Deux situations illustrent assez bien cette affirmation: dans le premier cas, un guide d'application et d'opérationnalisation pédagogique de l'objectif de la flexibilité (appendice H) a été placé au bureau d'un chef de groupe. Ce dernier a avisé officiellement ses enseignants de l'existence de ce guide, tout en mentionnant que huit copies étaient disponibles pour consultation. Le chef de groupe en question m'informait plus tard que seulement deux enseignants avaient consulté le guide. Dans le deuxième cas, le questionnaire que j'ai distribué aux vingt-sept enseignants (appendice I) a été complété par onze enseignants seulement. Bref, comme dans beaucoup d'organisations ou de systèmes et contrairement à mon évaluation initiale, il semble que notre modèle n'ait pas été épargné par la loi du moindre effort et par le processus d'implantation.

même s'il a été bien amorcé, reste à être complété et même repris à certains endroits.

5-4-2. L'évaluation de l'intervention

L'évaluation quantitative

Je n'ai pas cumulé suffisamment de données quantitatives pour permettre d'apprécier le degré de l'atteinte des objectifs de l'intervention au cours de l'année. Néanmoins, j'ai observé, dès le premier semestre, des effets positifs chez les élèves et les enseignants. J'ai pu remarquer (tableau de la page suivante) qu'à la fin du mois de novembre 1980, le taux de présence des élèves du C.I.T. II à IV à l'école était supérieur aux années précédentes, et de toute l'histoire du C.I.T.* Cet indicateur suppose que l'implantation progressive d'un plan d'intervention adapté commençait déjà à produire des résultats intéressants et motivants pour l'équipe d'intervenants et pour les élèves au niveau de la fiabilité.

J'ai aussi constaté vers la fin de l'année [illegible]

---

* 10% sur le marché du travail en 1977 (Tableau XVI)
18% sur le marché du travail en 1981 (" " ")
60% d'abandon en 1977 (Tableau XV)
20% d'abandon en 1981 (" " ")

TABLEAU XV

LES PRÉSENCES RÉELLES À L'ÉCOLE

ANNÉE	NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS	NOMBRE D'ÉLÈVES PRÉSENTS*	% DE PRÉSENCE
1977 - 1978	225	127	56
1978 - 1979	260	158	61
1979 1980	244	142	58
1980 - 1981	205	141	70

* Ces chiffres sont indicatifs des présences à la fin du mois de novembre de chaque année et excluent les élèves du C.I.T. V.

long terme, que l'intervention basée sur le modèle développé au C.J.J., semblait entraîner une plus grande fréquentation scolaire et moins d'abandons (voir tableau XVI de la page suivante). En effet, le taux d'abandons a été réduit de plus de la moitié pour atteindre un niveau jamais atteint à l'école (20%). De plus, un nombre particulièrement élevé d'élèves a pu obtenir un travail régulier, environ 16% des élèves, soit deux fois plus au moins que les années précédentes. (p. 134)

Avec les données statistiques peu élaborées que j'ai recueillies, il s'est difficile d'évaluer le modèle d'intervention. Pourtant à cause des éléments précédemment cités, du taux de fréquentation et du taux d'abandon, je peux affirmer que le modèle a produit jusqu'à maintenant des résultats satisfaisants.

C'est en relevant systématiquement les comportements récompensés que j'ai constaté l'atteinte des objectifs ayant trait au modèle. Ainsi, nous avons pu étudier plus en détail les effets des interventions.

Il y a un certain équilibre au niveau du pourcentage de présence à l'école. D'habitude, le taux d'assiduité diminuait progressivement jusqu'à moins de 50% au mois de mai de chaque année. Cette année il s'est stabilisé autour de 80% de présences à la même époque. Par les années passées, les professeurs reprochaient constamment le manque de

TABLEAU XVI

STATUTS DES ÉLÈVES INSCRITS À LA

FIN MAI 1981 AU C.I.T

Statut	Année scolaire 1976-77 N	1976-77 %	1977-78 N	1977-78 %	1978-79 N	1978-79 %	1979-80 N	1979-80 %	1980-81 N	1980-81 %
Inscrits	259	100	226	100	291	100	256	100	281	100
Fréquentation assidue	99	38	75	33	144	49	115	45	121	43
Stages internes	10	4	39	15	28	10	5	2	28	10
Stages externes	20	8	12	5	2	1	4	1	14	5
Travail régulier	26	10	16	7	7	2	8	3	50	18
Travail occasionnel	10	4	24	11	8	3	7	3	12	4
Abandon	99	38	65	29	102	35	117	46	56	20

ponctualité des élèves et cette année, il y a eu un changement de comportement. La ponctualité s'est améliorée de beaucoup avec le nouveau plan d'intervention.

Pour ce qui est des autres comportements, l'attention, la réponse et la méthode (ordre), les résultats me semblent plus difficiles à interpréter (tableau XVII p. 140). Le niveau d'acquisition de ces comportements ne semble pas refléter la réalité quotidienne des événements. J'ai remarqué que plusieurs enseignants ne connaissaient pas avec suffisamment de précision ce sur quoi l'élève devait réagir et comment bien il devait réagir (ordre). En fait, l'enseignant devait savoir avec beaucoup plus de clarté ce qu'il devait faire avec l'élève pour l'amener à acquérir ces comportements: être capable de le situer sur un continuum. De façon générale, j'ai observé, grâce aux multiples interventions effectuées avec les enseignants qui éprouvaient des difficultés de communication avec des élèves, qu'ils n'étaient pas conscients d'une telle implication. Je suis intervenu auprès de la direction du Centre pour qu'elle rappelle aux enseignants certains points majeurs auxquels ils se sont engagés en début de l'année scolaire. Ceux-ci sont les suivants:

1- que les comportements de ponctualité, d'attention (égard envers les autres et soi-même) de réponse et de méthode (ordre), s'appliquent tant au corps professoral qu'aux élèves,

2- qu'il est important de se référer aux définitions opérationnelles des comportements composant la fiabilité, afin d'assurer une uniformité dans les interventions et le contrôle,

3- qu'il est nécessaire pour les tuteurs d'effectuer une rétrospection à chaque session avec les élèves de son groupe,

4 qu'il est capital de créer un lien significatif avec l'élève pour intervenir de façon éducationnelle selon la philosophie d'intervention retenue lors des journées pédagogiques du mois d'août 1980 par tout le personnel du Centre.

Il semble donc que, pour l'instant, il ne serait pas juste de se fier aux résultats statistiques obtenus sur ces variables. J'aurai à clarifier ces interventions et à développer des mesures plus valables et fidèles.

L'évaluation qualitative

Un niveau d'acquisition aussi élevé des comportements souhaités devrait, selon moi, avoir des conséquences directes sur le bon fonctionnement des élèves en classe, du moins selon l'appréciation des enseignants. Pourtant, ce n'est pas tout à fait exact dans les faits. Les enseignants se plaignent sans cesse que les élèves ne fonctionnent pas dans leurs cours. D'autre part, le psychologue, moi-même, les tuteurs et la direction reçoivent à une fréquence assez élevée des enseignants qui se plaignent des comportements perturbés de certains élèves (environ 15 plaintes par jour).

Afin de mieux comprendre ce phénomène, j'ai soumis les enseignants du Centre, au début de décembre 1980, à un questionnaire dans le but

TABLEAU XVII

ATTEINTE DES OBJECTIFS DU PLAN

D'INTERVENTION AU C.I.T.

Semaines du relevé	Elèves présents	Pourcentage* d'atteinte des objectifs				
		Assiduité	Ponctualité	Attention	Réponse	Méthode
29-09 au 03-10-80	168	85	95	93	92	91
25-11 au 29-11-80	161	79	94	92	91	95
19-01 au 25-01-81	125	80	94	93	92	91
16-03 au 20-03-81	121	85	93	93	91	91
03-05 au 09-05-81	121	79	92	96	95	95

* Ces données n'incluent pas les résultats des élèves du C.I.T. V (élève en année terminale, étant donné qu'un nombre trop élevé de ce groupe travaille à temps complet, à temps partiel ou est à la recherche active d'emploi et par conséquent absent temporairement du centre).

d'ajuster les actions à entreprendre pour soutenir et améliorer l'implantation du modèle. J'ai emprunté en partie ce questionnaire à Yves St-Arnaud (1978). Il est possible de retrouver ce questionnaire et les réponses en appendice D. Ce questionnaire vise surtout à me renseigner sur l'appréciation des enseignants par rapport à l'atteinte des objectifs et l'utilisation des ressources. J'ai distribué un questionnaire au personnel du Centre (27 enseignants) et j'ai obtenu 11 réponses. Les résultats sont représentés sur une échelle allant de 1 à 6. Le 6 indique le niveau de satisfaction le plus élevé.

Les enseignants m'ont signifié que les objectifs visés étaient clairs. Par contre, les ressources n'étaient pas utilisées telles que prévues. Suite aux réponses obtenues sur ce questionnaire, j'ai consacré les mois de décembre, janvier et février 1981 à expliciter davantage les principes du modèle et ses modes d'application aux enseignants qui en exprimaient le désir. En plus, j'ai fait parvenir à la direction du Centre, les recommandations exprimées par les enseignants avec l'intention de lui procurer des éléments pertinents pour les journées pédagogiques du 29 et 30 janvier 1981. J'ai exprimé ces recommandations en termes d'ajustement par rapport aux actions à entreprendre. Celles-ci sont les suivantes:

1 Qu'il y ait une réunion du directeur, des chefs de groupes et animateurs afin de délimiter clairement les responsabilités individuelles de chacun, face à l'implantation du modèle et au bon fonctionnement du Centre: que chacun soit conscient de son rôle, que l'on travaille en solidarité et que l'on exerce le leadership qui nous est attribué par notre rôle.

2- Que l'école se fixe des objectifs organisationnels précis avec échéanciers pour se pencher sur notre problème majeur: l'abandon et l'absentéisme de notre clientèle.

3- Que les responsable de l'implantation se penchent sur des actions à entreprendre pour supporter, informer et animer le personnel du Centre (la direction, le psychologue, les chefs de groupes et moi-même).

4- Que les responsables de l'implantation répondent au "feed-back" du personnel. Ce retour aux enseignants devrait nous permettre d'améliorer les points faibles soulevés par le questionnaire: l'utilisation des ressources vis-à-vis les modalités d'implication du modèle.

5- Qu'il y ait une concertation toujours renouvelée au niveau de la direction, des chefs de groupe et des principaux animateurs du projet (le psychologue et moi-même) puisque le travail de groupe devrait primer sur l'individualisme.

Il est important de noter qu'à cette période, (début janvier 1981) nous avons subi la grève du transport scolaire. Cette grève nous a affectés grandement. En effet, près de 60 élèves ne se présentaient plus à l'école. D'autre part à cette même période de l'année, des rumeurs provenant de notre commission scolaire concernant un surplus de 200 enseignants pour l'année scolaire 1981 - 1982, ébranla la moitié du personnel du Centre. Ceux-ci ayant moins de quatre années d'ancienneté à notre commission scolaire étaient par conséquent susceptibles de mise en disponibilité ou de renvoi.

Malgré de multiples interventions des animateurs et de la direction, ce raz de marée a retardé les actions prévues pour les journées pédagogiques du 29 et 30 janvier 1981. Néanmoins, l'équipe a maintenu la qualité de ses interventions avec les élèves et les tuteurs qui en exprimaient le besoin. En plus, il y eut des rencontres avec les chefs

de groupe et les enseignants responsables de stage afin d'élaborer une stratégie d'intervention dans le but de stimuler les élèves et les enseignants à s'impliquer davantage à la vie de l'école. En somme, la troisième étape en fut une de stabilisation.

Au début de la quatrième étape, les animateurs ont tenu des sessions sur des modalités d'implication des enseignants et des élèves. Après deux journées de discussion, il fut proposé de préparer une journée de sensibilisation des élèves, enseignants, parents, administrateurs, employeurs et du public aux activités d'apprentissage se vivant au Centre.

L'enseignant responsable des activités socio-culturelles assisté de deux autres enseignants a planifié et organisé cette journée intitulée: Expo-rencontre qui a eu lieu le 14 mai 1981. Les élèves et les enseignants ont participé activement à la planification et à la réalisation de cette journée. Selon les visiteurs, ce fut un succès incontestable. Le Centre a reçu plusieurs félicitations verbales ainsi que quelques lettres. Ce franc succès a été une manifestation de l'esprit de collaboration de l'équipe du Centre.

À la fin du mois de mai 1981, la C.S.R.O. officialisa le renvoi et la mise en disponibilité de 10 enseignants dont, malheureusement, les éléments les plus jeunes et les plus dynamiques. Ce contexte a pratiquement paralysé les actions de rétrospective, d'évaluation et de recommandation quant à la planification pour l'année scolaire 1981 - 1982.

CONCLUSION

La démarche que j'ai entreprise dans le cadre de la maîtrise en éducation m'a permis de poser des actions concertées et ordonnées. Celles-ci ont eu des effets sur mon propre cheminement ainsi que chez les personnes concernées par la formation dispensée au C.I.T. Pour conclure, je m'attarderai principalement à estimer l'impact de ces actions sur mon propre cheminement ainsi que sur le milieu. Enfin, je terminerai avec des recommandations.

Le motif de mon inscription à la maîtrise a été l'intérêt pour un perfectionnement personnel et professionnel. J'ai entrepris une démarche de résolution de problème qui m'a permis d'obtenir une vision différente de mon milieu de travail, de bénéficier de l'expérience d'autorités dans le domaine de l'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, de découvrir des approches et des modèles de planification, d'intervention, d'évaluation et de poser des actions concertées. De plus, cette démarche a permis la mise en marche d'un processus qui a déjà donné des résultats prometteurs quant à la résolution du problème initial.

Toutefois, ce cheminement ne fut pas sans peine. J'ai dû apprendre à trouver des réponses pertinentes aux questions que je soulevais ou qui m'étaient soulevées, à travailler de façon ordonnée, à respecter le travail d'équipe puis à développer des attitudes et des comportements favorables au changement.

J'ai découvert que le pédagogue peut être "le maître d'oeuvre jouissant d'une certaine marge de liberté et de responsabilité, mais dont les initiatives sont nécessairement encadrées par des normes soit personnelles, soit institutionnelles, soit professionnelles". (Drassard, 1977 p.38).

Le modèle de Bell, Hagans et coll. (1971), m'a permis de clarifier les besoins de notre clientèle et du milieu, d'améliorer ma vision éducative, puis d'élaborer et implanter un modèle pertinent d'intervention au C.I.T. En somme j'ai démarré un projet éducatif où le personnel visait l'atteinte des mêmes objectifs. Il est important de souligner en plus que ce projet fut soutenu par le Ministère de l'Éducation du Québec.

J'ai aussi observé que le plan d'intervention à permis de développer des attitudes et des comportements d'assiduité et de ponctualité chez nos élèves. Ils sont maintenant plus nombreux à venir au Centre. D'autre part, les enseignants m'ont témoigné verbalement leur satisfaction quant à l'orientation des objectifs, à la structure et au cadre de référence clair et précis. Depuis ce temps, j'ai été réaffecté dans une

école polyvalente, secteur E.D.A.A., dans le but d'y entreprendre une démarche similaire à celle qui a été réalisée au C.I.T.

Le déroulement de l'intervention devrait suffire pour saisir l'impact de cette démarche sur le milieu. La méthodologie utilisée s'a guidé vers une implication communautaire très forte. J'ai consulté, informé et sollicité les personnes impliquées de près ou de loin par le modèle d'intervention. Je pense que cette démarche a permis à l'école de projeter l'image d'un Centre en recherche, qui tente d'améliorer ses services. Regardons de plus près l'impact produit par ces actions.

Le projet a démystifié l'école pour environ trente pour cent (%) des parents, surtout ceux impliqués dans les stages. Ceux-ci semblent mieux comprendre le rôle, le but et les objectifs poursuivis par le Centre.

Le marché du travail a ouvert ses portes à un plus grand nombre de stages et d'emplois pour les élèves. Nous pouvons maintenant approcher les employeurs avec plus d'assurance tout en leur confiant des jeunes qui ont développé des comportements et des attitudes positives face au travail.

L'étroite collaboration entretenue avec le Centre de la Main d'Oeuvre du Canada a permis à onze (11) de nos élèves, d'obtenir un emploi régulier en 1980-1981.

La C.S.R.O. a appuyé et démontré son intérêt en ce qui concerne le développement d'attitudes et de comportements pouvant favoriser l'intégration scolaire et sociale des T.G.A., du F.C., et du F.P. des polyvalentes.

Mlle Irène Breton du Ministère de l'Éducation, secteur de la formation professionnelle, nous a accordé une subvention afin d'assurer l'implantation du modèle. Cette recherche a, en fait, permis à l'école d'avoir un modèle d'intervention pertinent supporté par les personnes impliquées. Selon les appréciations qui ont été exprimées, il semble de plus que la démarche utilisée au C.I.T. pourrait avantageusement être exploitée dans d'autres contextes scolaires, même si l'objectif de la recherche action n'est pas d'avoir des résultats qui se généralisent de cette façon.

Cette recherche m'a éclairé par rapport aux contexte de l'évolution technologique progressant de façon géométrique en éducation. Il devient plus clair que les individus moins fortunés, moins instruits et moins doués vont se sentir rapidement dépassés par les exigences de la société moderne. Ne devient-il pas illusoire de former professionnellement des jeunes de niveau E.D.A.A., en mettant plus d'accent sur l'apprentissage d'habiletés spécifiques que sur le développement intégral de ceux-ci?

Voilà pourquoi je pense que ces jeunes bénéficieraient davantage d'une formation plus globale qui tienne compte de leurs possibilités et

du contexte socio-économique local. Pour moi, cette formation devrait développer chez l'élève des attitudes puis des comportements qui favorisent une insertion sociale à la fois satisfaisante pour l'individu et pour la société; c'est ce que j'ai appelé "flexibilité" au C.I.T. Je considère l'acquisition de cette attitude comme essentielle pour conserver un emploi. L'individu qui a acquis ces comportements reçoit habituellement de son milieu un "feedback" positif. Cette approbation pourrait lui permettre, selon ses capacités, de développer la motivation nécessaire pour réussir à résoudre des problèmes nouveaux et plus complexes i.e., "débrouillardise". Je pense que ce cheminement peut le conduire vers une autonomie de plus en plus grande.

Les résultats encourageants obtenus par cette démarche se motivent à poursuivre mes actions. La présence des élèves étant le premier objectif visé par l'intervention, il semble que le taux de fréquentation pourrait être augmenté en fonction:

1- d'une plus grande motivation des professeurs,

2- d'une programmation scolaire avec des normes, des examens, des diplômes, etc.,

3- d'un encadrement plus supportant et plus valorisant,

4- d'un contexte physique plus attrayant,

5- d'activités plus proches des intérêts des élèves,

6- d'une plus grande participation des élèves à l'organisation du système,

7- d'une plus grande réceptivité des intervenants face aux demandes des élèves, plus de flexibilité et un plus grand désir de s'adapter,

8- d'une didactique plus appropriée, avec des unités d'accréditation, dans un contexte académique plus exigeant.

Concrètement, ceci devrait nous amener à poser les actions suivantes:

1- Sur le plan de l'intervention, procéder à une plus grande clarification des concepts pertinents à l'objectif de fiabilité, tout en travaillant à l'opérationnalisation de l'objectif de débrouillardise.

2- Pour réussir ces développements, il semble nécessaire de mettre en place un système de support et d'animation beaucoup plus élaboré et efficace que celui qui existe actuellement.

3- Entreprendre immédiatement le développement d'un programme scolaire qui permette le développement de compétences minimales, au moins dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Ce développement semble nécessaire pour compléter le modèle de développement d'attitudes et il devrait entraîner l'émission de certificats.

4- Travailler à l'élaboration d'un système d'évaluation souple, simple et non-menaçant pour le personnel, qui permettra d'accumuler de l'information concernant l'efficacité réelle du système d'intervention et des ajustements à y apporter.

En somme, cette démarche m'a amené à poser une série d'actions positives et j'entends bien la poursuivre.

RÉTROSPECTIVE

En s'inscrivant à la maîtrise, j'ai visé l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés afin d'améliorer la qualité de mes interventions. Certains indices me portent à croire que je suis sur la bonne voie:

- l'implication consciencieuse du personnel du Centre à une approche d'intervention psycho-éducative;
- la fréquentation de la clientèle s'est grandement améliorée;
- la participation formative et éducationnelle des employeurs s'est accrue en quantité et en qualité;
- l'implication des parents dans la formation de leurs enfants est plus grande;
- l'accréditation du M.E.Q., de notre plan d'intervention, comme projet pilote, semble significative;
- une polyvalente de la région a adapté, selon ses besoins le modèle d'intervention et le système d'émulation;

- l'implication d'une collègue étudiante à la maîtrise qui est à développer un modèle basé sur les compétences minimales dénote l'impact et l'influence positive du projet et de la démarche utilisée en recherche-action. Cette orientation est aussi un complément à ma recherche.

Les connaissances et les habiletés que j'ai développées m'ont ouvert de nouveaux horizons. Il m'est plus aisé maintenant d'agir avec confiance puisque je perçois avec plus de facilité les détails tout en ayant une vision globale des situations. J'ai appris à utiliser un modèle de résolution de problèmes et à travailler en équipe.

Mes contacts avec le monde du travail m'ont fait découvrir que la vie et le travail ne sont pas un jeu. Cette constatation soulève chez-moi beaucoup d'interrogations quant à ceux qui prônent l'apprentissage par le jeu surtout après l'élémentaire.

La difficulté majeure de ma recherche-action fut d'impliquer les intervenants à une participation constante, d'où ressortent certaines faiblesses dans l'application de ce projet. J'aurais dû insister davantage sur les points suivants:

<u>Les limites du modèle</u>:

- elles sont imposées par les éléments qui l'ont fait surgir: il fut élaboré pour répondre à un besoin spécifique, c'est-à-dire, développer des attitudes et des comportements qui faciliteront

l'intégration sur le marché du travail de notre clientèle. Il sera efficace dans la mesure où les participants reconnaîtront que c'est un processus éducationnel qui implique autant les intervenants que les élèves.

L'application du modèle:

- la rigueur,
- l'uniformité dans la mesure,
- le cheminement proposé,
- la connaissance et la compréhension des concepts de base,
- la compréhension et l'acceptation des rôles et tâches des intervenants.

Somme toute, cette recherche me fut très profitable à plusieurs niveaux. Elle m'a semblé aussi convenir à différents besoins pédagogiques du milieu scolaire local (appendice E).

B I B L I O G R A P H I E

Documents publics

Conseil National du Bien-Être Social. Les enfants pauvres. Québec, 1975.

Conseil Supérieur de l'éducation. Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation. Québec, août 1979.

Ministère de l'Éducation. Cadre conceptuel d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques (document de travail). Québec, 1979.

Ministère de l'Éducation. D.G.R., Service éducatif F.D.A.A. années scolaires 1974-1975, 1975-1976, 1976-1977, 1977-1978, Région 7. Québec, mars 1978.

Ministère de l'Éducation. La Formation professionnelle des jeunes au Québec. "Document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980". 25 septembre 1980.

Ministère de l'Éducation. L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec, 1979.

Ministère de l'Éducation. L'école québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec, 1978.

Ministère de l'Industrie et du Commerce. La situation de l'emploi au Québec. (Février à décembre 1978)

Ministère de l'Industrie et du Commerce. Inventaire industriel 1978. (Janvier à décembre 1978)

Volumes

Bandura, A. Behavior modification through modeling procedures. In L. Krasner, et L. P. Ullman (Eds.), Research in behavior modification. New York: Holt, 1965.

Bell, T.O.; Hagans, R.W.; Harper R.R. et Seger, J.E. A System of Comprehensive Educational Planning and Evaluation. Northwest Regional Educational Laboratory, 1971.

Bijou, S. et Baer, D. Child Development : A Systematic and Empirical Theory. New York: Appleton-Century-Crofts, 1961.

Birnbrauer, J., Bijou, S., Wolf, M. et Kidder, J. "Programmed Instruction in the Classroom", dans L. Ullman et L. Krasner, Case Studies in Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart et Winston, 1965.

Camusat, P. La Formation psycho-gestuelle. "Manuel d'application". Paris: Gamma, 1968.

Camusat, P. Mauvais élèves et pourtant doués. "Manuel d'application". Paris: Gamma, 1968.

Catalano, R. Health, Behavior and the Community: An Ecological Perspective. New York: Pergamon Press, 1979.

Cruickshank, W.; Bentzen, F.; Ratzeburg, F. et Tannhauser, M. A Teaching Methodology for Brain-Ingured and Hyperactive Children. New York: Syracuse University Press, 1961.

Deese, J.E., et Hulse, S.H. The psychology of learning. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 1967.

De Rosney, J. Le Macroscope. Paris: Seuil, 1975.

Doll, E. The Vineland Social Maturity Scale. Minneapolis: Educational Testing Bureau, 1946.

Dreikurs, R. Psychology in the Classroom. New York: Harper & Row, 1957.

Duncan, O.D. "Social organization and the ecosystem", dans R.E.L. Faris (Ed.) Handbook of modern sociology. Chicago: Rand McNally, 1964. 37-82.

Durkheim, E. The rules of sociological method. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1950. (Copyright, 1895).

Durkheim, E. Suicide. New York: The Free Press of Glencoe, 1951.

Erikson, E. Childhood and Society. New York: W.W. Norton, 1950.

Faris, R.E.L., et Dunham, H.W. Mental disorders in urban areas. Chicago: University of Chicago Press, 1939.

Freud, A. The ego and the mechanisms of defense. London: Hogarth Press, 1937.

Freud, A. Normality and Pathology in Childhood. New York: International Universities Press, Inc., 1965.

Freud, S. A general introduction to psychoanalysis. New York: Liveright, 1935. (First German Edition, 1917).

..... An Outline of Psychoanalysis. New York: W.W. Norton, 1949.

Frostig, M. A developmental Test of Visual Perception. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1964.

..... The New Frostig Program for the Development of Visual Perception. Chicago: Follett Publishing Company.

Ginott, Haim. Teacher and Child. New York: Macmillan & Co., 1972.

Glasser, W. Des écoles sans déchets. Paris: Fleurus, 1973.

..... La "Reality Therapy" nouvelle approche thérapeutique par le réel. Paris: Epi. SA., 1971.

Gutrie, E.R. The psychology of human conflict. New York: Harper et Row, 1938.

..... The psychology of learning. New York: Harper et Row, 1935.

Greer, Mary et Rubinstein, Bonnie. Will the Real Teacher Please Stand Up. California: Goodyear Publishing Co., 1972.

Group for Environment Education Inc. Yellow pages of Learning Resources. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1972.

Haring, N. et Lovitt, T. "Operant Methodology and Educational Technology in Special Education, dans N. Haring et R. Schiefelbusch, Methods in Special Education. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.

Haring, N. et Phillips, E. Education Emotionnaly Disturbed Children. New York: McGraw-Hill Book Company, 1962.

Havighurst, R. Developmental Tasks and Education. New York: Longmans, Green & Company, 1950.

Hewett, F.M. The Emotionnaly Disturbed Child in the Classroom. Boston: Allyn & Bacon Inc., 1977.

Hewett, F.M. et Forness, S.R. Education of Exceptional Learners. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon Inc., 1977.

Hilgard, E. et Bower, G. Theories of Learning. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

Hill, W.F. Learning: A survey of psychological interpretations. San Francisco: Chandler, 1963.

Hoenmann, J. Pour une psychiatrie communautaire. Paris: Édition du Seuil, 1971.

Holt, J. How Children Fail. New York: Pitman Publishing Co., 1969.

Hull, C. Principles of Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.

Kephart, N. The Slow Learner in the Classroom. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1960.

Kolb, D.A. Organizational Psychology an Experimental Approach. 1971. (75-76).

Maslow, A. Motivation and Personality. New York: Harper et Row, 1954.

Mead, G.H. Self and society. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

Merton, R. Social structure and social theory. New York: Free Press, 1957.

Miller, N.E. et Dollard, J. Social learning and imitation. New Haven: Yale University Press, 1941.

Montessori, M. The Montessori Method. Philadelphia: F.A. Stoker, 1912.

Odum, E.P. Fondamentals of ecology. Philadelphia: W.B. Saunders, 1953.

Park, R.E. et Burgess, E.W. The City. Chicago: University of Chicago Press, 1925.

Parsons, T. The social system. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1951.

Pavlov, I.P. Conditioned reflexes: An investigation of the psychological activity of the cerebral cortex. New York: Dover, 1927.

..... Lectures on conditionned reflexes. Vol. I et II. New York: International Univeralties Press, 1941.

Piaget, J. The Psychology of Intelligence. London: Routledge and Kegan Paul, 1950.

Redl, F. et Wineman, D. L'enfant agressif. (Tome I, le moi désorganisé). Paris: Fleurus, 1964.

Rhodes, W.C. et Tracy, M.L. A Study of Child Variance. Volume I, Conceptual Models. Michigan: The University of Michigan, 1974.

Robert, M. Loneliness in the schools. Niles, Illinois: Argus Communications, 1973.

Rogers, C. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

..... Freedom to learn. Columbus: Charles E. Merril, 1969.

..... Le développement de la personne. Paris: Dunod, 1970.

..... De la psychothérapie à l'enseignement. Paris: Epi, 1970.

St-Arnaud Les petits groupes. Participation et communication. Montréal: C.I.M., 1978.

Sears, R. "Social Behavior and Personality Development", dans T. Parson and E. Shills, Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press, 1951.

Siberman, C. Crisis in the Classroom. New York: Random House, 1970.

Skinner, F.F. Science and human behavior. New York: The MacMillan Co., 1953.

Strauss, A.A. et Lehtinen, L.E. Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child. New York: Grune et Stratton, 1947.

Sutherland, E. et Cressey, D. Principles of criminology. 6e édition. Chicago: Lippincott, 1960.

Thomas, W. et Zaniecki, F. The Polish peasant in Europe and America. Chicago: University of Chicago Press, 1918.

Thorndike, E. Educational Psychology. New York: Columbia University Press, 1913.

Watson, J. Behaviorism. Chicago: University of Chicago Press, 1930.

..... Behaviorism. New York: The People's Institute, 1925.

Zeigarnik, B. "On Finished and Unfinished Tasks", dans W.D. Ellis, ed. A Source Book of Gestalt Psychology. New York: Harcourt, Brace & World, 1938.

Périodiques

Bégin, C. "La planification d'un programme de santé" dans Administration hospitalière et sociale. Vol. XXV n° 1 janvier, février, 1979. 19-26.

Bijou, S.W. "Theory and research in mental developmental retardation" dans The Psychological Record. N° 13, 1963. 95-110.

Birnbrauer, J. et Lawler, J. "Token Reinforcement for Learning" dans Mental Retardation. N° 2, 1964. 275-279.

Brassard, J. "La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum" dans Revue des sciences de l'éducation. Vol. III n° 1, hiver 1977. 37-54.

Cartwright, D. "The Effect of Interruption, Completion and Failure upon the Attractiveness of Activities" dans Journal of Experimental Psychology. N° 31, 1943. 1-16.

Douglas, K. "The Teacher's Role in a Children's Psychiatric Hospital Unit" dans Exceptional Children. N° 27, 1961. 246-251.

..... "Psychoanalysis and the future of education" dans Psychoanalytic Quarterly. N° 4, 1935. 150.

Erikson, E. "Ego development and historical change" dans Psychoanalytic Study of the Child. N° 2, 1947. 359-397.

Ferster, C. et de Myer, M. "A Method for the Experimental Analysis of the Behavior of Autistic Children" dans American Journal of Orthopsychiatry. N° 32, 1962. 89-98.

Freud, A. "Mutual influences in the development of ego and id" dans Psychoanalytic Study of the Child" dans N°7, 1952. 42-50.

Levin, G. et Simmons J. "Response to Praise by Emotionnally Disturbed Boys" dans Psychological Reports. N° 11, 1962. 10.

Malgalef, R. " On certain unifying principles in ecology" dans American Naturalist. N° 97, 1963. 357-374.

Martin, J. et Davidson, J. "Recall of Completed and Interrupted Tasks by Achievers and Underachievers" dans Journal of Educational Psychology. N°55, 1964. 314-316.

Ott, J. "Teaching the Emotionaly Disturbed Teenage Student" dans Bulletin of the National Association of Secondary School Principals. N° 42, 1958. 180-181.

Sells, S.B. "An interactionist looks at the environment" dans American Psychologist. N° 18, 1963. 696-702.

Staats, A.; Staats, C.; Schutz, R. et Wolf, M. "The Conditioning of Textual Responses Using Extrinsic Reinforcers" dans Journal of Experimental Analysis of Behavior. N° 5, 1962. 33-4.

Zimmerman, E. et Zimmerman, J. "The Alteration of Behavior in a Special Classroom Situation" dans Journal of Experimental Analysis of Behavior. N° 5, 1962. 59-60.

Rapports

Ministère de l'Éducation. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport COPEX. Québec, 1976.

Office de planification et de développement du Québec. "Collection: les schémas régionaux". Orientation du développement de l'Outaouais. Document de consultation. Québec, premier trimestre 1979.

Office de planification et de développement du Québec. "Collection: les schémas régionaux". La problématique de l'Outaouais, région 7. Québec, deuxième trimestre 1979.

Autres documents

Dupéré, J.-C. et Léger, Henri. Philosophie d'intervention au C.I.T. Document inédit distribué au personnel du Centre d'Initiation au travail. Sept. 1979. 21p.

APPENDICE A

PROJET DE CREATION D'UNE ECOLE POUR LA CLIENTELE D'INITIATION AU TRAVAIL

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'OUTAOUAIS

PROJET DE CREATION D'UNE ECOLE POUR LA CLIENTELE D'INITIATION AU TRAVAIL

le 10 mars, 1976

Direction des services
à l'enseignement

1. HISTORIQUE

Depuis l'instauration du cours professionnel court à notre commission scolaire en 1969, il s'est toujours retrouvé parmi cette clientèle des cas-frontières dont la présence perturbe le bon fonctionnement et annule les efforts tentés pour améliorer l'enseignement offert à cette catégorie d'élèves.

L'expérience vécue avec le projet Lauzon a particulièrement mis en évidence le fait que la clientèle orientée vers le professionnel court était disparate, au point qu'il s'y retrouvait des T.G.A., pré-délinquants, M.S.A.G., etc... Cette expérience a prouvé que l'étiquette professionnel court apposée à n'importe quelle clientèle scolaire ne constitue pas une solution au problème qui nous préoccupe.

Depuis quelques années, une sélection plus rigoureuse de la clientèle C.D.A.A. a permis l'identification de plusieurs catégories d'élèves au sein de cette clientèle; ce qui a donné naissance, entre autres, aux écoles La Croisière et Du Ruisseau.

L'inscription automatique au professionnel court d'environ 150 élèves de l'école La Croisière, troubles d'appren-

tissage grave, à la fin de l'année scolaire 1974-75, a remis en évidence le problème de la présence des retardés pédagogiques chroniques, sur le plan académique, au sein de la clientèle professionnel court dans les polyvalentes.

2. CARACTERISTIQUES DE LA CLIENTELE

2.1- Aspect académique

Les membres du comité psychopédagogique analysent chacun des dossiers des étudiants référés. De plus ces jeunes doivent subir les examens pédagogiques et psychométriques afin de déterminer les niveaux d'apprentissage acquis.

L'enfant retardé pédagogique chronique d'âge secondaire est celui qui se trouve en retard dans ses acquisitions notionnelles de premier cycle élémentaire, sans pour autant souffrir d'un trouble spécifique d'apprentissage. Ce retard résulte de facteurs extrinsèques tels: un mauvais départ scolaire, des changements de méthode à l'élémentaire, des méthodes d'enseignement infructueuses tant au secteur régulier qu'au secteur de l'orthopédagogie.

2.2- Aspect comportement

Un étudiant qui ne désire plus ou qui ne peut plus poursuivre des cours académique, soit à cause des échecs accumulés, soit à cause du manque d'aptitudes.

Un étudiant dont le fonctionnement en groupe est normal.

Un étudiant qui s'identifie à l'échec comme élève et souvent comme personne.

Un étudiant qui a besoin d'un but immédiat, dans le sens de tâches à accomplir.

Un étudiant qui se sent plus à l'aise dans un atelier que dans une salle de classe là ou il ne connaît pas le succès.

Un étudiant qui a besoin d'un enseignement par démonstration, ce qui est possible lorsque le groupe ne compte pas plus de douze(12) étudiants.

2.3- Aspect fonctionnement intellectuel

Au niveau potentiel ces élèves ne sont pas dépourvus. le problème si situe au niveau du fontionnement.

Plusieurs de ces enfants affichent une faiblesse au plan verbal tout en démontrant plus d'aptitudes au plan non verbal.

3. PROVENANCE DE LA CLIENTELE

Dans notre milieu scolaire il existe cinq(5) provenances possibles.

3.1- Normalement la clientèle de l'école La Croisière, troubles d'apprentissage grave. Ces dernier , après une(1) ou deux(2) années de tentatives de récupération et à l'âge de 14 ou 15 ans, pourraient intégrer le cadre d'une école d'initiation au travail.

3.2- Normalement les pseudo-débiles légers ou cas-frontières de l'école de formation Pratique.

3.3- Exceptionnellement les élèves de l'école Du Ruisseau, mésadaptés sociaux affectifs graves, ces derniers après avoir suivi un programme de réadaptation pourraient intégrer les cadres de cette école.

3.4- Exceptionnellement des élèves du 101, retardés pédagogiques du deuxième cycle du primaire, qui après une(1) année de récupération ne pourraient intégrer un professionnel court régulier.

3.5- Exceptionnellement des élèves du professionnel court II, cas-frontières qu'on aurait orienté au professionnel court afin de leur donner une deuxième chance mais qui n'ont pas réussi.

Suite à un relevé effectué auprès des membres du comité ad hoc 010-101 lors de la réunion du 12 février 1976, il y aurait actuellement environ 120 candidats pour l'école projetée, clientèle dont la répartition est la suivante.

La Croisière - clientèle T.A.C.	30 élèves
Formation Pratique - débiles légers	30 élèves
Des Pins - 010-101	10 élèves
Alexandre-Taché - 010-101	5 élèves
Nicolas-Gatineau - 010-101 et P.C.II	8 élèves
Secteur Technique - P.C.II	18 élèves
Grandre-Rivière - 010-101 et P.C.II	6 élèves
Le Carrefour - P.C.II	2 élèves
Gamelin - 010-101	8 élèves
TOTAL:	117 élèves

4. AGE D'ADMISSION

Le passage de l'élémentaire au secondaire à 13 ans

plus deux(2) années dans des centres orthopédagogiques au secondaire serait le cheminement normal pour la majorité de cette clientèle, c'est dire que (normalement les élèves devraient intégrer cette école à 15 ans et plus. En aucun cas un élève ne devrait être admis avant 14 ans au 30 septembre de l'année en cours).

5. DURÉE DES ÉTUDES

Le cours d'initiation au travail pourrait être d'une durée de deux(2) années pour les élèves admis à 15 ans, et de trois(3) années pour les élèves admis à 14 ans.

6. CERTIFICATION

Cette clientèle ne pourra obtenir de certification officielle du Ministère. Cette situation existe par le fait que le Service de Mesure et Evaluation du Ministère exige toujours l'acquisition de connaissances académiques au moins en langue maternelle et en mathématiques. On sait très bien que le milieu de cette clientèle ne nous permet pas d'espérer donner à ces élèves le minimum requis par le Ministère dans le cas de ces deux matières.

Cependant la commission scolaire émettrait un certificat indiquant le résultat obtenu par l'élève dans chacun des modules au programme. Ce type de certificat permettrait à l'employeur d'orienter l'employé dans des tâches pour lesquelles il a le plus d'aptitudes.

NOTE: Voir en annexe le certificat-type.

7. OBJECTIFS GENERAUX

Développer, chez les étudiants, ses habiletés manuelles dans le domaine d'un ou plusieurs des ateliers prévus.

L'école en serait une d'Initiation au travail.

Permettre de revoir, pour mieux les assimiler, certains contenus notionnels minimals en français et en mathématique, habituellement inscrits aux programmes d'étude élémentaire. Il est nécessaire de stabiliser ces notions pour que les étudiants puissent poursuivre une scolarisation minimale harmonieuse.

Permettre à ces jeunes d'atteindre un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière et de bons travailleurs manuels.

6. OBJECTIFS PARTICULIERS

6.1- Pourquoi une formation psycho-gestuelle

Amener l'étudiant à développer des habiletés psycho-gestuelles selon la méthode Camusat. Cette dernière consiste à développer:

- la finesse du toucher
- la précision des gestes
- la sûreté des mains
- la rapidité des mouvements
- l'indépendance des deux mains
- le soin

Ceci pour les qualités manuelles mais ces dernières impliquent:
- compréhension
- jugement
- méthode
- logique
- mémoire
- sens spatial

6.2- Psychologie du "moins doué"

Tous les maîtres ont fait cette constatation que le bon élève est le plus souvent bon en tout et que, généralement, le mauvais élève n'est bon en rien.

Ce dernier, incapable de comprendre le calcul, est souvent nul en français, en solfège, quelquefois en dessin et très fréquemment en travail manuel. La plupart du temps il a autant de mal, à tracer un angle, à tenir une lime ou une paire de ciseaux, qu'à effectuer une règle de trois ou à comprendre les règles des participes.

Aussi, n'est-ce pas étonnant que neuf fois sur dix, le verdict tombe sans appel: "Cet élève n'est pas intelligent".

Comment peut-on, concevoir qu'un mauvais élève sur toute la ligne puisse être autre chose qu'un bon à rien, puisqu'en fait il ne comprend rien à rien.

Il s'agit généralement au départ d'enfants peu doués pour les études, parce que de compréhension lente, incapables de fixer leur attention et très souvent dotés d'une mauvaise mémoire. Ils sont donc handicapés par rapport à ceux qui possèdent cette intelligence scolaire faite précisément des qualités qui leur font défaut.

On remarquera toutefois qu'un manque de mémoire, une coeprèhension lente et une difficulté d'attention à des choses jugées par eux inintéressantes, n'ont jamais constitué des preuves d'inintelligence mais tout au plus d'inadaptation à une scolarité normale ce qui n'est pas la même chose.

Ce genre d'esprit peut en revanche parfaitement s'adapter à la vie. Quantité de cancres et assimilés devenus celèbres sont là pour nous le rappeler.

A partir du moment où l'élève ne s'estime pas concerné par ce qu'on lui enseigne, le processus de desagrégation est extêmement rapide. Comme on l'ennuie, il adapte une position de refus et se défend de faire le moindre effort. Il se replie dans sa coquille et aucune objurgation ne pourra l'en faire sortir. De ce fait, très rapidement, son esprit se sclérose, ou plus exactement, se bloque. Même en supposant que, par orgueil, il décide un jour de se "remettre dans le coup", cela est trop tard, car l'enseignement traditionnel est dramatiquement logique.

Or, à ce stade, seul la main peut réellement quelque chose pour le cerveau.

8.3- Intelligence pratique et habileté manuelle

8.3.1- La compréhension

L'intelligence qu'elle soit pratique ou pure, est avant tout la faculté de comprendre ce qui, dans le domaine du raisonnement, implique l'aptitude à la réflexion.

8.3.2- Le jugement

On ne peut être considéré comme intelligent, si on ne possède qu'une compréhension rapide, car cela n'empêcherait pas d'avoir l'esprit faux. Le jugement implique donc tant le bon sens, que la faculté de comparer et de prendre une décision judicieuse.

8.3.3- La méthode

On ne peut agir intelligemment que si l'on possède le sens de la méthode, c'est-à-dire, conduire avec logique tant sa pensée que son travail, ce qui implique ordre, minutie et soin.

Comprehension, jugement, methode, trois(3) des principaux facteurs de l'intelligence pratique et de l'habileté manuelle.

Toutefois, l'habileté manuelle exige en plus précision et rapidité, ces facteurs s'acquerant et se perfectionnant grâce à l'entraînement et l'expérience.

Points communs entre l'intelligence pratique et l'habileté manuelle.

	COMPREHENSION	
	Ouverture d'esprit	
	Réflexion	
	JUGEMENT	
INTELLIGENCE PRATIQUE	Bon sens Comparaison Décision	HABILETE MANUELLE
	METHODE	
	Logique	
	Ordre	
	Minutie	
	Soin	

De plus, tout travail manuel, aussi modeste soit-il, exige une participation cérébrale, car n'en déplaise à certains intellectuels, il est fou de dissocier la main du cerveau, et de penser que l'on puisse être un bon "manuel" sans intelligence. Le plus humble des travailleurs manuels (pensez au "manoeuvre-balai" échelon le plus bas de la hiérarchie) doit faire montre de compréhension, de jugement et de méthode pour exécuter correctement son travail. Or, si cette vérité était si évidente qu'elle paraît, on n'orienterait pas systématiquement vers les métiers manuels tous ceux qui s'avèrent incapables d'être des "intellectuels".

En résumé, il semble que l'on puisse considérer que si l'intelligence pratique possède un certain nombre de critères communs avec l'habileté manuelle, le développement de cette dernière concourra au développement de l'intelligence.

8.4- Une recherche expérimentale

Première proposition:

On peut développer "la main" par l'intelligence.

Dans plusieurs centaines de cas, nous avons pu constater que ceux qu'il est convenu d'appeler "les bons élèves" (Q.I. supérieurs à 100) réussissent mieux les exercices gestuels que ceux au Q.I. nettement inférieurs.

Même en cas de maladresse notoire, ils compensent cette dernière par le raisonnement, voire même l'astuce. En effet, même l'exercice le moins cérébral exige au moins sa compréhension et un minimum de méthode. D'où la supériorité incontestable de l'esprit "délié" sur l'esprit "bloqué".

Il est en effet remarquable que certains élèves foncièrement maladroits mais particulièrement intelligents ont réalisé très rapidement les meilleurs performances à l'étonnement de tous, à commencer par eux-mêmes.

Deuxième proposition:

<u>On peut développer l'intelligence par "la main"</u>

Tout d'abord, il nous semble nécessaire de démentir une croyance populaire. C'est croire que celui qui n'est pas doué intellectuellement, l'est forcément manuellement.

Rien de plus faux, car en fait un enfant cérébralement pauvre est toujours d'une maladresse insigne. Certes, il a plus de chance de réussir dans certains métiers manuels (pour lesquels la participation mentale est très faible: travaux "à la chaîne" notamment) que comme employé de bureau par exemple mais il ne sera pas davantage un bon électricien, un bon plombier ou un bon mécanicien.

En revanche, il est certain qu'une formation gestuelle systématique aura les meilleures répercussions sur son esprit. Sur des centaines de cas, nous avons pu constater que le fait de travailler le geste fait évoluer l'intelligence. Il est notoire d'ailleurs que les déficients mentaux sont dans l'incapacité de synchroniser leurs mouvements d'harmoniser leurs gestes. Ne traite-t-on pas la débilité mentale par la gymnastique et par des exercices où la part manuelle est prédominante ?

9. PROGRAMME D'ATELIER

Le but de l'école étant de préparer les jeunes au marché du travail, le programme sera constitué de modules de l'annuaire 02 de l'enseignement professionnel. Le choix des modules sera basé sur le degré de difficultés de ces derniers

et en tenant compte de la continuité entre les différents modules, élément important de tout programme.

Pour faciliter la transmission du programme et pour rendre concret l'apprentissage de l'élève les moyens d'enseignement recommandés sont les suivants:

1. Les fiches de travail du professeur et de l'élève

Elles renferment, outre un numéro de classification, le nom de l'exercice ou du projet et son but, la liste de l'outillage et des appareils ou machines nécessaires à la fabrication, la liste d'approvisionnement en matière première, les étapes de travail ou opérations manuelles du "quoi faire" en vue du produit fini, les références aux manuels, revues, catalogue, notes de cours..., les renseignements complémentaires du professeur, les informations techniques et utiles du "quoi savoir pour faire".

La fiche de travail du professeur mentionnera en plus sa méthodologie d'enseignement technologique et pratique.

2. Les fiches d'instructions

Les fiches d'instructions ou d'opérations particuliè-

res qui accompagnent les plans, dessins, croquis et devis s'il y en a) précisent le moment opportun pour accomplir certains gestes professionnels ou pour procéder à certaines opérations particulières.

Ces listes de recommandations indiquent les opérations que l'élève doit effectuer, selon un ordre méthodique, pour atteindre plus sûrement le but visé par l'exercice, le projet ou la tâche.

Cette deuxième technique dépend de la première et libère le maître de la routine pédagogique pour lui permettre d'agir en partie comme participant et observateur.

3. Le barème d'inspection industriel

Le barème d'inspection industriel ou barème d'évaluation de l'élève apprenti. Si l'élève ne travaille pas pour un salaire, il mérite une récompense en points, suggérés par un barème d'évaluation convenant à chaque pièce de fabrication ou tâche.

Au début de la formation, le professeur remplit le barème de l'élève pendant que celui-ci est au travail afin de

lui indiquer, à mesure qu'il avance, l'exactitude ou la précision de son travail, c'est-à-dire:

a) soit par exemple l'identification de la pièce au modèle ou au plan;

b) soit la facilité à accomplir une tâche dans les normes exigées.

Bien entendu, le maître doit tenter, au cours de l'apprentissage, de libérer l'élève de son contrôle pour l'amener petit à petit à évaluer lui-même ses erreurs, à s'autoévaluer et si possible à calculer son propre salaire en fonction du travail fourni.

4. La carte de travail de l'élève

Cette carte est remplie par l'élève au fur et à mesure que son travail avance; il la remet à son professeur en même temps que le travail donné est terminé; le temps inscrit sur cette carte en heures et minutes est le temps net pris pour accomplir uniquement le travail. Cette carte contient en plus du temps passé, la description du travail, l'approvisionnement (par exemple: mesures ou poids de matière première dépensée) ainsi que le prix de revient de cette matière.

Il est donc loisible à l'élève de calculer au cours de son apprentissage, le coût de ses exercices et projets. Prenant ainsi conscience du coût de la matière première, il est porté à utiliser plus rationnellement cette dernière.

10. GRILLE-HORAIRE TYPE

Pour la majorité des matières, particulièrement le français, l'arithmétique, les éléments de sciences, l'enseignement devrait être centré et offert dans les ateliers.

ACTIVITÉS	% du temps alloué
Ateliers - Développement psycho-gestuel - Arts appliqués	80 %
Connaissances générales - Développement personnel et social - Communication écrite - Anglais	10 %
Éducation physique	10 %

11. BESOINS EN LOCAUX

11.1- Locaux à transformer

11.1.1- Au rez-de-chaussée de Dur Lac; procéder à l'aménagement des locaux suivants:

local 437 / atelier général bois: 12 élèves
local 438 / atelier général métal: 12 élèves
local 439 / atelier d'entretien général (conciergerie): 12 élèves

11.1.2- Au premier étage procéder à l'aménagement des locaux suivants:

local 514 / atelier général commerce: 12 élèves
local 516 / sciences familiales/alimentation: 12 élèves
local 518 / sciences fam. / couture: 12 élèves
local 520 / utilisation à déterminer
local 512 / utilisation à déterminer

N.B. - Des rencontres avec les représentants de l'Office Provincial de Développement du Québec permettront de déterminer les ateliers les plus adéquats à ajouter en fonction des besoins de notre région.

11.2- Autres locaux

11.2.1- Connaissances générales, deux(2) classes au premier étage:

locaux 513 et 515 : 24 élèves

11.2-2- Un(1) local pour l'enseignement psycho-gestuel
local 517 : 12 élèves

11.2.3- Un(1) local pour les arts appliqués
local 519 : 12 élèves

TOTAL: 120 élèves

11.2-4- Une(1) salle de professeurs
local 440

11.2-5- Un(1) local pour l'imprimerie
local 418

11.2.6- Une(1) salle de rassemblement
local 441

11.2.7- Cinq(5) bureaux
locaux 521, 511-B, 511-C, 417 et 443

11.2.8- la cafétéria et le gymnase principal

12. PREVISIONS BUDGETAIRES

12.1- Une entrée électrique de 400 A

12.2- Un atelier général bois:

- pour l'apprentissage de la menuiserie et la pose des revêtements souples
- achat de la machinerie et de l'outillage

- installation de la machinerie
- liste de la machinerie:

  - une dégauchisseuse de 6"
  - une raboteuse de 14"
  - une meuleuse 7"
  - une scie à ruban de 14"
  - une scie circulaire de 8"
  - une ponceuse combinée
  - un tour à bois de 12"
  - une perceuse de plancher

12.3- Un atelier général métal:

- pour l'apprentissage du métier d'ouvrier de métal en feuille et la soudure oxyacétylénique
- achat de la machinerie et de l'outillage
- installation de la machinerie
- liste de la machinerie:

  - une cisaille électrique portative
  - une cisaille guillotine
  - une formeuse de joints
  - une machine à cintrer
  - deux machines à border
  - formes aciers pour ferblantier
  - une machine à tourner
  - une plieuse de 4' (box and pan)
  - une soudeuse par résistance
  - une perceuse de banc
  - une meuleuse

12.4- Un atelier de conciergerie:

- pour l'apprentissage de la conciergerie et du métier de peintre
- achat de la machinerie et de l'outillage
- liste de la machinerie:

- un aspirateur eau-poussière 7 gallons
- un aspirateur 22"
- un aspirateur pour brosse à tableau
- une cireuse rotative de 16"
- un compresseur portatif

12.5- Un atelier général commerce:

- pour l'apprentissage de la dactylographie et le travail général de bureau
- achat de la machinerie
- installation de la machinerie
- liste de la machinerie:
  - quinze machines à écrire
  - cinq machines à additionner

12.6- Un atelier de couture:

- pour l'apprentissage de la couture domestique et industrielle
- achat de la machinerie et de l'outillage
- installation de la machinerie
- liste de la machinerie:
  - cinq machines à coudre domestiques
  - cinq machines à coudre industrielles

12.7- Un atelier d'alimentation:

- pour l'apprentissage de l'alimentation familiale et de la cuisine de restaurant
- achat de la machinerie et de l'outillage
- installation de la machinerie

- liste de la machinerie:

  - trois cuisinières domestiques
  - un réfrigérateur / congélateur
  - une laveuse

12.8- Une salle de musique:

- pour l'enseignement de la guitare

- achat de douze guitares

- aménagement d'un local avec cabine et entrepôt à St-Patrice (6 cabines)

12.9- Un atelier d'arts plastiques:

- pour l'enseignement des arts plastiques en général et artisanat

- achat de la machinerie et de l'outillage pour le local existant à St-Patrice

- liste de la machinerie:

  - un four à poterie
  - quatre tours à potier

12.10- Améliorations diverses:

- système d'éclairage d'urgence, système d'alarme-incendie.

		DEPENSES INADMISSIBLES	DEPENSES ADMISSIBLES	AUTRES	TOTAUX
13.1- PERSONNEL					
13.1.1- Principal	(1)			28,000(MEQ)	28,000
13.1.2- Enseignants	(10)			143,000(MEQ)	143,000
13.1.3- Conseiller en orientation	(1)	21,450			21,450
13.1.4- Travailleur social	(2/5)			C.S.S.S.O.	-------
13.1.5- Infirmière	(2/5)			C.S.S.S.O.	-------
13.1.6- Secrétaire	(1)	11,400			11,400
13.1.7- Animation étudiante		1,000			1,000
13.1.8- Surveillance de dîner		1,800			1,800
13.1.9- Suppléance		7,000			7,000
13.2- EQUIPEMENT					
13.2.1- Machinerie et outillage pour l'atelier de bois		10,000			10,000
13.2.2- Machinerie et outillage pour l'atelier métal		4,000			4,000
13.2.3- Machinerie et outillage pour l'atelier de conciergerie		2,000			2,000
13.2.4- Machinerie pour l'atelier de commerce		8,400			8,400
13.2.5- Machinerie et outillage pour les ateliers de sciences familiales:					
- couture		2,500			2,500
- alimentation		2,300			2,300

		DEPENSES INADMISSIBLES	DEPENSES ADMISSIBLES	AUTRES	TOTAUX
13.2.6-	Instruments pour salle de musique (guitare)	1,100			1,100
13.2.7-	Equipement et outillage pour l'atelier d'arts plastiques	3,000			3,000
13.3-	TRANSFORMATIONS				
13.3.1-	Entrée électrique de 400 A	20,000			20,000
13.3.2-	Installation de l'atelier bois	2,500			2,500
13.3.3-	Installation de l'atelier métal	1,000			1,000
13.3.4-	Installation de l'atelier commerce	500			500
13.3.5-	Installation des ateliers sciences familiales:				
	- couture	500			500
	- alimentation	1,000			1,000
13.3.6-	Aménagement de la salle de musique et de l'entrepôt pour instruments	8,700			8,700
13.3.7-	Améliorations diverses - système d'alarme-incendie			5,000 (d. perm.)	5,000
13.4-	AMEUBLEMENT				
13.4.1-	Bureau du directeur			Existant	
13.4.2-	Bureau de la secrétaire			Existant	
13.4.3-	Bureau du Conseiller en orientation			Existant	

13.4.4- Bureau pour le travailleur social et l'infirmière			Existant	
13.4.5- Salle de professeurs			Existant	
13.4.6- Pupitres (tables) d'étudiants(48)			Existant	
13.4.7- Chaises pour pupitres d'étudiants(48)			Existant	
13.4.8- Chaises pour salle de rassemblement(125)			Existant	
13.5- BUDGET D'OPERATION				
13.5.1- Manuels		1,000		1,000
13.5.2- Matériel didactique		1,000		1,000
13.5.3- Fournitures		500		500
13.5.4- Matière première pour atelier			M.E.Q.	
13.5.5- Téléphone	1,200			1,200
13.5.6- Timbres	200			200
13.5.7- Papeterie	1,500			1,500
13.5.8- Entretien et réparation:				
- machinerie d'atelier(dactylos)	300			300
- machine de bureau	150			150
13.5.9- Activités para scolaires	1,000			1,000

	DEPENSES INADMISSIBLES	DEPENSES ADMISSIBLES	AUTRES	TOTAUX
13.5.10- Transport para scolaire	500			500
13.5.11- Audio-visuel	850			850
13.5.12- Entretien de la bâtisse	27,000			27,000
- (chauffage - entretien ménager - taxes - etc.)				
TOTAUX	144,850	2,500	176,000	323,350

14. BESOINS EN PERSONNEL

		TYPE	QUANTITE
14.1-	Administration		
	14.1.1.	Direction	1
14.2-	Soutien		
	14.2.1	Secrétaire	1
14.3-	Pédagogiques		
	14.3.1	Education physique	2 2/5 fém. 1 masculin
	14.3.2	Psycho-gestuel	1
	14.3.3	Général bois (menuiserie)	2
	14.3.4	Guitare	3/5
	14.3.5	Métal	1
	14.3.6	Conciergerie	1
	14.3.7	Commerce	1
	14.3.8	Sciences familiales - alimentation - couture	1
14.4-	Professionnels		
	14.4.1	Orthopédagogue	1
	14.4.2	Conseiller en orientation / placement	1
	14.4.3	Travailleur social	2/5
	14.4.4	Infirmière	2/5

15. CONCLUSION

La réalisation de ce projet permettrait à la Commission de mieux servir la clientèle prévue pour cette école ainsi que tous les étudiants qui côtoient, tous les jours, ces derniers dans des cours qui ne correspondent pas à leur aptitudes et/ou à leurs intérêts.

Mieux servir cette clientèle de 120 étudiants, environ, en ce sens qu'enfin ceux-ci pourront fréquenter les cours qui leur conviennent, donnés par des professeurs préparés à les recevoir, dans un environnement spécialement conçu pour répondre à leurs besoins.

Ce faisant, les cours conçus, pour les clientèles professionnel court, de T.G.A., de débile léger, de 010 et de 101 pourront recevoir la clientèle qui peut vraiment bénéficier de chacun de ces services. Chacun de ces cours sera ainsi revalorisé étant fréquenté par une clientèle qui peut profiter pleinement de tous les services offerts.

L'état actuel de nos constructions et de la fréquentation:

- présente des ateliers par les étudiants du professionnel court.

- ne nous permet pas d'intégrer cette catégorie d'étudiants et de leur donner un régime pédagogique de 80%, au moins, en temps horaire dans un atelier.

Nous croyons qu'à court terme seule une école très bien nantie en personnel pédagogique (ratio 1/12), en équipement adequat (8 ateliers) et en personnel para-pédagogique (conseiller d'orientation, travailleur social, infirmière, officier de placement), pourra assurer à ces jeunes une scolarisation minimale et leur permettra de s'intégrer dans notre société.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'OUTAOUAIS

INITIATION AU TRAVAIL

EVALUATION

SECTEUR: MENUISERIE
PROFIL: ATELIER GENERAL BOIS
NIVEAU: INITIATION AU TRAVAIL II
CODE (C.S.R.O.): _____

# DU MODULE	DESCRIPTION	PONDERATION DE MINUTES	EVALUATION EN %	ETAPE
310-450	Les éléments de base du dessin	1200	65	1
310-454	Tracés géométriques	1200	----------	-------
310-458	Projections orthogonales	1500	----------	-------
310-462	La cotation appliquée	1500	----------	-------
310-466	Le croquis	1200	----------	-------
310-470	Les coupes	1200	----------	-------
210-201	Instruments de mesure et de traçage	1800	----------	-------
210-202	Outils de façonnage	2300	----------	-------
210-203	Outils de sciage et de perçage	2300	----------	-------
210-204	Modes et organes d'assemblage I	2100	----------	-------

# DU MODULE	DESCRIPTION	PONDERATION EN MINUTES	EVALUATION EN %	ETAPE
210-206	Classification et liste de débit	1300	----------	-------
210-207	Utilisation de la scie radiale et de la scie à panneau	2500	----------	-------
210-208	Scies circulaires et portatives	3500	----------	-------
210-209	Dégauchissage I	3400	----------	-------

GRAND TOTAL _____

MOYENNE GENERALE _____

SIGNATURE: _____

APPENDICE B

Guide d'application et d'opérationnalisati n pédagogique de l'objectif de fiabilité.

INTRODUCTION

Pour faciliter la tâche aux enseignants afin que l'objectif de fiabilité soit bien atteint, il a semblé utile et même nécessaire de fournir quelques indications quant à la façon de poursuivre cet objectif.

Tout comme Howett (1968), nous avons déjà observé que certaines tâches d'apprentissage n'étaient pas acquises, en terme de compétences démontrées de façon observable par nos élèves sur les cinq (5) tâches mentionnées dans le texte (assiduité, ponctualité, attention, réponse et ordre). Nous présentons, à titre indicatif, ces tâches sous forme de diagnostic; elles nous apparaissent comme les plus importantes à modifier chez notre clientèle. Puis dans un deuxième temps, nous suggérons des activités d'apprentissage directement reliées à ces tâches non acquises.

2- LES TACHES DE L'ELEVE:

2,1- Inventaire au niveau ASSIDUITE:

2,1-1- L'élève déteste venir à l'école.

Beaucoup Très peu Pas du tout

2,1-2- L'élève ignore les centres d'intérêt à l'école

Beaucoup Très peu Aucun

2,1-3- L'élève se sent rejeté par son groupe.

Beaucoup Très peu Pas du tout

2,1-4- L'élève éprouve de la difficulté à créer des liens d'amitié avec ses pairs.

Beaucoup Très peu Pas du tout

2,1-5- L'élève éprouve de la difficulté à créer des liens significatifs avec l'enseignant.

Beaucoup Très peu Pas du tout

2,1-6- L'élève refuse de tenir compte des liens entre les exigences de l'école et celles de la société.

Satisfaisant Passable Aucun

2,1-7- l'élève se sent dévalorisé par les activités d'apprentissage que le Centre lui propose.

Beaucoup très peu Pas du tout

Récompenses

l'élève manque de satisfaction à se présenter à l'école.

Beaucoup très peu Pas du tout

Il est possible qu'un élève refuse catégoriquement et sans raison valable de se présenter à l'école; il faut en tenir compte. On rencontre aussi fréquemment des parents qui préfèrent garder leur fille pour aider à la maison. D'autres incitent fortement les garçons à se trouver de l'emploi. Enfin, certains parents n'insistent pas beaucoup pour développer l'instruction de leurs enfants, surtout après l'âge de fréquentation obligatoire.

2,2- Inventaire au niveau PONCTUALITE

2,2-1- l'élève néglige de se présenter au cours.

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-2- l'enseignant se désintéresse des retards.

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-3- L'enseignant est en retard

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-4- L'élève ignore la cloche.

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-5- L'élève est incapable de lire l'heure.

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-6- L'élève est à fumer une cigarette

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-7- L'élève est à la cafétéria ou au restaurant.

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-8- L'élève méconnaît son horaire

Satisfaisant Passable Pas du tout

2,2-9- L'élève est à la toilette

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-10- L'élève est à terminer un travail avec un autre enseignant.

très souvent A l'occasion Jamais

2,2-11- l'élève est retenu pour tout autre raison.

Très souvent A l'occasion Jamais

Récompenser

l'enseignant néglige de récompenser l'élève quand il se présente à l'heure à ses cours.

Très souvent A l'occasion Jamais

Certains élèves ne sont vraiment pas concernés par la ponctualité. Est-ce représentatif pour eux ? le problème de l'enseignant est de sensibiliser l'élève sur les avantages d'être ponctuel et les désavantages d'être en retard. Il peut utiliser des mises en situations d'individu à individu, individu à groupe ou groupe à individu.

D'autre part, si l'on accepte toutes les excuses, l'élève ne verra plus l'importance d'arriver à l'heure. Nous croyons aussi qu'il est capital que l'enseignant se soucie avant tout de cette responsabilité.

2,3- Inventaire au niveau ATTENTION :

2,3-1- l'élève est inattentif aux tâches d'apprentissage.

Toujours Quelques fois Rarement

2,1-2- L'élève est préoccupé par des détails qui n'ont rien à voir avec sa tâche d'apprentissage.

Souvent Modérément Peu

2,1-3- Ses croyances et/ou intérêts sont inappropriés.

Beaucoup Modérément Peu

2,1-4- L'élève est distrait en classe.

Toujours Quelques fois Rarement

2,1-5- L'élève se désintéresse de l'enseignement.

Toujours Quelques fois Rarement

Récompenses:

L'élève demeure passif face aux récompenses tangibles dans son apprentissage.

Toujours Quelques fois Rarement

L'élève qui fonctionne relativement bien peut à l'occasion être distrait par son environnement. Se retirer de la réalité par le rêve, aiguiser son crayon avant chaque problème, aller souvent à la salle de toilette, ou à la fontaine, etc... peuvent nuire considérablement à sa tâche d'apprentissage.

2,4- Inventaire au niveau de RÉPONSE:

2,4-1- L'élève refuse les tâches d'apprentissage (il n'entreprend jamais une tâche d'apprentissage)

Toujours Quelques fois Rarement

2,4-2- L'élève est tendu en effectuant son travail. (Il manque de confiance dans une tâche d'apprentissage).

Toujours Quelques fois Rarement

2,4-3- L'élève manifeste peu d'intérêt aux tâches d'apprentissage qui lui sont proposées.

Toujours Quelques fois Rarement

2,4-4- L'élève évite le contact avec l'enseignant et ses pairs.

Toujours Quelques fois Rarement

2,4-5- L'élève se fiche de ce qui se passe en classe.

Toujours Quelques fois Rarement

Récompense:

L'enseignant néglige de récompenser l'élève en lui accordant l'attention du groupe quand il

réussit avec satisfaction sa tâche d'apprentissage.

Toujours Quelques fois Rarement

Les élèves peuvent manifester une gêne et/ou un haut niveau d'anxiété quand ils sont appelés à répondre devant la classe. Quand la structure de la classe est très sociale, ils peuvent manifester un état de détresse constante. Le problème pour l'enseignant est de les amener à répondre, d'augmenter leur répertoire de réponses et de les aider à s'ajuster au milieu social de la classe.

2,5- Inventaire au niveau de L'ORDRE

2,5-1- L'élève ignore les directives quand il fait une tâche.

Toujours Quelques fois Rarement

2,5-2- L'élève approche les tâches d'apprentissage d'une façon impulsive et d'une manière non critique.

Toujours Quelques fois Rarement

2,5-3- L'élève dérange le groupe.

Toujours Quelques fois Rarement.

Récompense:

L'enseignant néglige de récompenser l'élève quand il

termine une tâche d'apprentissage.

Toujours Quelques fois Rarement

Les élèves qui ont des problèmes au niveau de l'ordre testent constamment la patience et la tolérance des professeurs. L'habileté à suivre les directives, d'obéir aux règles, de s'adapter à la routine et de respecter le droit des autres est la base ou le préalable au niveau du travail en groupe.

L'élève qui éprouve de la difficulté à ce niveau est habituellement celui qui a peu de contrôle sur ses impulsions, qui semble vouloir dominer son environnement et qui essaie de décider les autres à faire ce qu'il veut.

Son comportement est souvent très néfaste pour le groupe. Il fait de l'"acting out", manifeste des comportements qui dérangent les autres, a des comportements primaires et des problèmes véritables d'adaptation (Redl et Wineman, 1964). Pour le professeur, c'est surtout perçu comme l'incapacité de suivre les directives et les consignes.

La <u>récompense</u> à ce niveau est d'amener l'élève à

compléter sa tâche et y trouver une satisfaction.

La structure doit fixer les limites de l'environnement: amener à commencer la tâche, à la poursuivre, et à la finir dans les limites de temps, de lieu et de rendement prévus, ceci, tout en respectant le droit de travailler des autres élèves de la classe.

Ces critères tiennent compte de l'élève, du milieu, de la matière à enseigner. En plus de ne pas interférer avec la matière, ces critères amèneront l'élève à acquérir d'une façon adéquate des habiletés et des connaissances reliées directement à la matière enseignée.

3- ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Nous tenterons d'expliciter comment il est possible de permettre à nos élèves de devenir fiables, en répondant à quelques questions susceptibles de nous guider dans notre démarche.

Quelles sont les activités et les modalités d'apprentissage qui peuvent améliorer l'assiduité et la ponctualité chez nos élèves ? A quoi peut s'attendre l'élève qui est assidu et ponctuel? Quelles sont les activités et les modalités

d'apprentissage qui peuvent améliorer l'attention, la réponse et l'ordre chez nos élèves ? A quoi peut s'attendre l'élève qui atteint ces objectifs de comportement ?

Les réponses à ces questions sont présentées de la façon suivante:

Activités d'apprentissage qui permettront aux élèves de devenir (ABCDE): a- assiduité
b- ponctualité
c- attention
d- réponse
e- ordre.

Une attention particulière est accordée aux récompenses auxquelles l'élève peut s'attendre en satisfaisant aux exigences des intervenants, et à la structure dans lesquelles les activités d'apprentissage sont présentées.

Les activités d'apprentissage suggérées pour les cinq niveaux sont directement reliées au critère qui les a suscitées. Elles sont donc identifiées de la même façon et ne sont qu'à titre indicatif. Il demeure de la responsabilité de l'enseignant de juger de leur pertinence par rapport à la matière enseignée et de les utiliser s'ils peuvent être pratiques

pour permettre aux jeunes de devenir fiables.

Toutefois, ces activités [illegible]vent à approfondir et à étendre les connaissances qui permettront à notre clientèle d'améliorer leur estime d'eux-mêmes et de devenir des personnes valables pour la société.

La séquence est axée sur les moyens qui permettront aux enseignants de guider les élèves dans l'acquisition des comportements que l'on considère comme pré-requis à l'apprentissage de l'objectif de fiabilité. Elle nous semble conforme premièrement à la logique interne des disciplines enseignées au Centre, deuxièmement aux besoins et intérêts de nos élèves et finalement aux attentes des autres parties impliquées: M.E.Q., C.S.R.O., parents, intervenants, et employeurs potentiels.

3.1- L'Assiduité

Nous estimons que l'assiduité est le premier comportement que nos élèves doivent acquérir. Plusieurs s'absentent régulièrement de l'école sans raison valable. Nous pensons qu'un climat réceptif à leurs besoins et à leurs attentes permettra de développer un sentiment de sécurité et d'appartenance. Ce contexte devrait améliorer de façon significative leur fréquentation.

Motiver des élèves à se présenter à l'école quand ils rejettent ce lieu, exige des enseignants une implication positive quant à l'accueil et à l'acceptation; il faut permettre aux élèves de vivre des activités d'apprentissage simples dans un contexte propice au succès.

Toutefois, les activités d'apprentissage reliées à l'assiduité doivent être réalisées par l'élève tout en suscit

tant la collaboration des parents ou tuteurs légaux. L'école lui assurera les supports psychologiques par la création d'un lien significatif avec lui.

Nous avons retenu cinq conditions qui nous semblent les plus susceptibles d'améliorer l'assiduité chez notre clientèle:

- Créer un milieu où l'élève découvrira des centres d'intérêt et d'appartenance.
- Favoriser des relations significatives entre élèves-élèves, élèves-enseignants.
- Clarifier et allier les attentes de l'élève et les attentes du centre.
- Prévoir des activités d'apprentissage qui assurent le succès.
- Elaborer un système d'émulation globale.

Il ne faut pas oublier que notre clientèle est défavorisée à bien des points de vue. Elle a réellement des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Ces élèves ont subi plus d'échecs que de réussites depuis qu'ils fréquentent le système scolaire. Voici quelques situations typiques des problèmes rencontrés dans ce domaine:

3,1-1- l'élève déteste venir à l'école.

La loi oblige les élèves à fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Mais si l'école n'offre pas quelque chose d'intéressant ou qu'elle ne réponde à aucun de ses besoins, l'élève aura peu d'intérêt à apprendre ou à s'autodiscipliner.

L'élève sera motivé dans ses apprentissages s'il se sent accepté et bien dans sa peau à l'école. Il semble selon Glasser (1973) que le fait d'être accepté préalablement suscite l'acceptation à l'adolescence.

Plusieurs enseignants utilisent des moyens simples et positifs pour améliorer la qualité des relations étudiants-professeurs. De plus, leurs idées sont utilisées avec succès dans d'autres milieux et leur efficacité ont clairement démontré qu'il était avantageux de les mettre en pratique le plus possible. Voici ce que nous suggère Glasser (1973) à cet effet:

Multiplier les actions chaleureuses et personnelles avec les élèves comme l'approbation du regard, un toucher amical et rassurant, un sourire; interpeler l'élève par son nom; faire des compliments pour la coiffure, l'habillement, une réa-

lisation personnelle; connaître la famille de l'élève;donner des félicitations honnêtes et sincères; créer des contacts verbaux rassurants avec chaque élève d'un groupe au moins une fois par jour; afficher un slogan comme "souriez en entrant dans la classe"; avoir une boîte à suggestions;créer des contacts avec les parents avant que les problèmes surgissent:"Pierre a réalisé quelque chose de très bien aujourd'hui, S.V.P. lui demander de vous en parler ". (signature de l'enseignant) prévoir l'accueil d'un nouvel élève dans la classe: les élèves peuvent alors discuter des choses qu'ils aimeraient savoir s'ils étaient un nouvel élève dans une école; participer à des activités récréatives et autres avec les élèves; à l'occasion l'enseignant peut dîner avec les élèves à la cafétéria ou planifier un dîner avec le groupe; utiliser des activités du genre de "Role-playing"; prévoir des rencontres d'équipes dans les sports qui intéressent plus particulièrement les élèves; permettre aux élèves d'initier des projets de classe; promouvoir de courtes activités pour fêter les anniversaires de naissances.

Il est aussi important que l'enseignant observe soigneusement les comportements de l'élève et discute souvent avec lui pour parvenir à une meilleure compréhension de ses besoins et des intérêts; observer le comportement de l'élève dans une activité d'apprentissage permet à l'enseignant de

se rapprocher davantage de lui et de pouvoir intervenir plus adéquatement.

Quand le respect mutuel existe entre l'élève et l'enseignant dans une classe, un climat positif de communication honnête et sincère peut s'établir. L'élève pourra verbaliser plus aisément les difficultés réelles qu'il éprouve. Il semble que les mécanismes de défense, dans une relation humaine, sont utilisés quand l'une des parties démontre clairement sa supériorité.

3,1-2- L'élève ignore les centres d'intérêt de l'école.

L'élève se présentera à l'école s'il a des intérêts à fréquenter notre Centre. Les activités d'apprentissage à ce niveau seraient plus appréciées si nous permettions aux élèves de s'impliquer dans des activités qui représentent quelque chose pour eux. (Dreikurs, 1957)

Comme tous les adolescents, les élèves qui fréquentent notre Centre ont des goûts et des intérêts particuliers. Seulement, ceux-ci sont surtout d'ordre très pratiques et de courte durée. Nous avons observé entre autres que plusieurs garçons aiment les sports et la mécanique, tandis que plusieurs filles préfèrent la danse et la coiffure.

Nous pourrions dès le début de l'année demander aux élèves le genre d'activités récréatives qu'ils aimeraient organiser pour toute l'année scolaire. Le choix et l'organisation des activités peuvent être animés par un enseignant et le conseil des étudiants.

En ce qui concerne les activités de programmes, les enseignants peuvent les rendre plaisantes et intéressantes en les associant aux programmes de télévision, aux héros, aux loisirs, aux passe-temps préférés des élèves.

3,1-3- <u>L'élève se sent rejeté par son groupe</u>.

Les jeunes sont naturellement sociables. Ils recherchent sans cesse des amis. L'école est l'endroit par excellence: par conséquent, il est plus facile de rallier les goûts les intérêts, les capacités, etc.

Il s'agit d'être réceptif et d'observer les facteurs qui isolent l'élève du groupe, puis de valoriser l'étudiant par des tâches qui rehaussent à la fois son image et celle du groupe. La création d'un lien significatif entre l'élève et l'enseignant est un début prometteur. Le pairage ou le parrainage est un autre moyen qui permet à l'un d'être valorisé et à l'autre d'être accepté et de vivre des sentiments d'appartenance.

Dans le regroupement en travail d'équipe, chacun a un rôle à jouer. L'observation des capacités de l'élève permet d'adapter des situations d'apprentissage qui sensibiliseront l'équipe aux possibilités de l'autre. De façon générale, les qualités de l'un et les faiblesses de l'autre peuvent très bien s'harmoniser.

3.1-4- <u>L'élève éprouve de la difficulté à créer des liens avec ses pairs.</u>

Il est courant de constater que les groupements d'élèves (gang) sont artificiels et changent souvent. Il est fréquent aussi d'observer que deux élèves se disputent dans l'après-midi quand, le matin, ils étaient inséparables.

Une excellente façon d'éviter les heurts et de permettre aux élèves de conserver des liens d'amitié, est la réunion de classe (Glasser 1973) L'habileté d'être apprécié des autres possède probablement le plus d'impact au niveau personnel et social et s'avère très valorisante pour l'élève.

Il semble que les caractéristiques principales d'un élève qui est apprécié par son groupe sont: savoir écouter, savoir penser et savoir parler. Par exemple, Pierre étant dans un groupe de discussion animé par l'enseignant sera capa-

ble de dire à Claude: "J'aime ça quand tu fais ... et je n'aime pas ça quand tu fais ..." L'important dans ce genre de discussion est d'éviter les sujets non rattachés à des faits et à l'interprétation de ces faits. Voir à cet effet, le Cercle Magique de l'approche PRODAS (Programme de développement affectif et social) (BESSEL, 1971)

Il est possible qu'un élève n'ait pas développé ces habiletés en bas âge. Ce ne sont pas toutes les écoles qui ont développé l'habileté de pouvoir parler à des compagnons de classe dans un contexte du souci de l'autre; la possibilité de proposer des solutions à un problème en utilisant la discussion n'est pas développée dans toutes les écoles non plus.

Dans son livre "How Children fail", John Holt (1964) décrit une excellente façon de vérifier l'intelligence d'un élève en observant comment il trouve des solutions quand il ne sait quoi faire pour éviter l'échec.

Quand les élèves font face à de telles situations, ils s'en sortent à leur façon. Seulement, les solutions retenues ne sont pas toujours adéquates et très souvent émotives. Pourtant les élèves pourraient apprendre à devenir plus rationnels s'ils apprenaient comment s'y prendre ou comment utiliser les bons moyens

Marc Robert (1973) dans son livre "Loneliness in the Schools" nous propose quelques moyens:

- Prévoir du temps de discussion sur des faits pertinents dans un cadre structuré, en évitant les jugements de valeur.
- Encourager les élèves à décrire oralement leurs expériences et intérêts devant leurs pairs.
- Poser des questions qui amèneraient l'élève à réfléchir.
- Encourager les débats en exigeant le respect dans un contexte de non-perdant et de découverte.
- Accorder à l'élève le droit d'enseigner ou d'aider un de ses pairs ou le groupe. (Poirier 1970)
- Inviter des personnes-ressources, des parents, ou autres à venir discuter de sujets pertinents avec les élèves.

3,1-5- <u>L'élève éprouve de la difficulté à créer un lien significatif avec l'enseignant</u>.

Les élèves se présentent à l'école avec des attitudes bien différentes. Plusieurs s'interrogent à savoir: "suis-je un bon élève?", "qui m'aime à l'école?", "ai-je ma place ici?" De façon générale, ils s'attendent à être bien à l'école et exigent des enseignants une implication personnelle afin d'é-

tablir des relations d'appartenance véritables, bien plus qu'artificielles.

Notre intuition et le bon sens suscitent notre implication avec les élève, avant même de leur apprendre quelque chose. La disponibilité qu'exige une telle implication dépasse grandement les activités d'enseignement prévues à l'horaire des enseignants. Toutefois, ceux-ci doivent s'entendre sur les priorités, et, conséquemment, s'impliquer personnellement vers l'atteinte des objectifs retenus.

Créer un lien significatif avec un élève exige plus qu'un simple regard ou une tape sur l'épaule pour démontrer l'approbation.

Respecter l'élève, c'est l'accepter avec ses faiblesses et ses forces en créant un climat de réussite atteignable par tous dans la classe. Avoir l'esprit ouvert ne requiert pas une planification très élaborée mais exige de l'enseignant qu'il considère que chaque élève est important et que tous ont besoin de réussir.

Ce type d'apprentissage basé sur la réussite individuelle dans le groupe peut être accompli sans aide si l'enseignant tient compte: (Robert 1973)

- d'un climat sécurisant, bien organisé et flexible dans la classe où l'élève comprend clairement ses responsabilités;
- d'une attitude de confiance envers les élèves;
- d'une attitude de respect envers les élèves;
- d'un témoignage de coopération dans la planification des activités d'apprentissage;
- d'une saine compétition dans les activités exigeant la collaboration de tout le groupe;
- de créer des contacts personnels fréquents et de permettre aux élèves de parler de leurs découvertes et intérêts à l'intérieur de la classe;
- de l'importance de la réussite des activités d'apprentissage en étant un participant actif dans des jeux, projets de classe, voyages organisés, discussions.

Une véritable ouverture d'esprit de la part de l'enseignant invite inévitablement la réciprocité chez l'élève et permet de partager ses apprentissages.

3.1-6- <u>L'élève refuse de tenir compte des liens entre les exigences du Centre et celles de la société</u>.

Il nous semble que ce manque de réalisme relève surtout de l'éducation familiale, ou encore de l'élève qui pour

une [illegible] fact[illegible] refuse d'admettre que pour vivre en société il est [illegible] de respecter certaines valeurs et certains droits.

Un bon nombre de nos élèves n'ont pas conservé leur emploi parce qu'ils se présentaient au travail seulement quand cela leur plaisait, qu'ils refusaient de travailler à l'extérieur sous prétexte qu'il faisait trop froid, que le patron était trop exigeant et qu'il les disputait pour rien.

Ils s'accordent volontiers tous les droits et privilèges sans pour autant en accorder aux autres. Enfin, notre clientèle est très inconséquente et irréaliste concernant la vie en société. Mais ont-ils été initiés adéquatement à s'adapter à notre vie sociale ?

Accepter les excuses, ignorer la réalité ou permettre à l'élève de rejeter la faute sur autrui ou autre chose réussit en général à améliorer momentanément le comportement, mais c'est aussi l'empêcher de prendre ses responsabilité (Glasser 1965)

la responsabilité pour Glasser c'est "l'aptitude à satisfaire ses besoins et à le faire de façon à ne pas priver les autres de leurs aptitudes à satisfaire les leurs". (Glasser 1965, p.37)

Nos élèves peuvent devenir responsables, mais ils n'accepteront la discipline et n'amélioreront leur comportement que s'ils sentent que les adultes qu'ils fréquentent s'intéressent à eux pour leur indiquer la façon responsable de se conduire.

Amener l'élève à être conséquent avec ses actions n'est pas une tâche facile. Glasser (1968) nous suggère comme point de départ, le présent, puisque même si le passé a contribué à son image actuelle, il nous est impossible de changer ou de modifier le passé. Mais en créant un lien significatif dès maintenant, il sera possible d'améliorer le futur, puis, d'amener l'élève à planifier des actions réalistes, de s'engager face à ses responsabilités (contrats), de refuser les excuses, d'éviter les punitions (elle remet la responsabilité d'un comportement sur autrui) en les remplaçant par la discipline, et, finalement, ne jamais abandonner. Cette démarche est explicitée dans le type de relation souhaité entre intervenants et élèves (voire page 120).

3,1-7- <u>L'élève se sent dévalorisé par les activités d'apprentissage que le Centre lui propose.</u>

Notre clientèle apprend plus lentement que d'autre, il faut bien l'admettre. Certaines activités d'apprentissage peuvent nous paraître très simplifiées mais encore là, bon nom-

bre de nos élèves éprouvent quand même de la difficulté.

Nous croyons que tous nos élèves peuvent apprendre. Seulement, si les enseignants veulent réussir à faire apprendre quelque chose, ils doivent respecter le rythme de chacun.

Etendre sur une plus longue échelle une activité d'apprentissage pour un élève en particulier, semble être très exigeant. Cela exige une habileté à pouvoir diagnostiquer adéquatement les faiblesses de l'élève, puis de pouvoir mettre en relief une série plus étendue d'activités partant du plus facile et progressant logiquement vers le plus complexe. Cela implique aussi que l'enseignant connaisse très bien la matière qu'il enseigne.

Nous pensons que la clef de réussite dans une telle démarche est l'observation et la création d'un lien significatif avec l'élève. L'importance que l'enseignant accordera à ce lien lui permettra d'amener l'élève à exprimer clairement les difficultés qu'il éprouve. La qualité de cette communication devrait procurer à l'enseignant les éléments nécessaires pour diagnostiquer plus justement les difficultés de l'élève, puis d'élaborer un programme individuel.

Ne pas hésiter à employer l'humour, des exemples, des

analogies, des histoires et des questions, afin de faciliter l'apprentissage de l'élève. Chaque fois que c'est possible, rechercher un geste, une parole qui indique à l'élève qu'il progresse; demander une auto-évaluation de son travail, etc.

La récompense au niveau de l'assiduité.

L'élève découvrira une satisfaction à se présenter à l'école si celle-ci est significative pour lui. Notre clientèle est très sensible aux relations humaines. L'accepter tel qu'elle se présente, développer ses qualités et ses habiletés, réduire ses difficultés d'adaptation et d'apprentissage deviennent pour elle un gage de succès.

En fait nos élèves n'ont pas d'exigences plus élevées que d'autres. Seulement, en raison d'une foule de facteurs, ils n'en n'ont pas reçues autant. Nous pensons qu'ils sont en droit d'exiger de l'école ce qui leur revient: une éducation de qualité, dans un contexte foncièrement humain.

Nous croyons que la plus grande satisfaction que l'élève peut recevoir en se présentant à l'école est celle d'être accepté et de découvrir un lieu où il se sent bien dans sa peau. Notre efficacité comme enseignant en sera proportionnellement accrue.

La structure au niveau de l'assiduité.

La structure au niveau de l'assiduité est d'une part, l'implication qualitative des enseignants à créer un Centre qui puisse démontrer sa compétence à initier sa clientèle au travail et d'autre part à impliquer directement l'élève dans un processus d'apprentissage de ses responsabilités, puis de trouver des moyens pour impliquer davantage les autres parties impliquées: Parents, marché du travail, C.S.R.D. et le Ministère de l'éducation.

3.2- Ponctualité

La ponctualité est un comportement qu'un bon nombre de nos élèves n'ont pas encore acquis. Il nous apparaît clair que nous devons clarifier nos attentes avec lui et stimuler son intérêt par une récompense immédiate en insistant sur les conséquences positives à moyen et long terme.

L'élève pourra améliorer sa ponctualité s'il possède son horaire. Au départ, nous lui en procurons un. Il aura à s'en procurer un autre s'il l'égare et devra s'assurer de l'avoir avec lui à l'école. Il aura aussi à utiliser son horaire en le lisant régulièrement et en l'apprenant en ordre le plus rapidement possible.

[illegible]rivera à tem[illegible] à ses cours s'il apprend à écouter la clo[illegible]naître [illegible] du début et de la fin de cours, puis se diri[illegible]g[illegible] par son horaire.

Les conditions qui pourraient [illegible]er l'acquisition de ce comportement sont:

Que les enseignants soient eux-mêmes ponctuels.

Que les enseignants notent les retards comme prévu: 5 minutes après le son de la cloche, si l'élève n'est pas entré dans la classe, il sera noté comme en retard sur la feuille de présence.

Que les enseignants prévoient un système d'émulation efficace: récompense immédiate.

L'élève a tendance à ce niveau à remettre sur autrui ou sur tout autre chose sa responsabilité. D'autre part, les enseignants reportent très souvent celle-ci sur l'administration. Dans la majorité des cas, ce n'est qu'un manque de clarification de termes, de discipline et d'engagement collectif. Ce qui résulte en confusion, frustration et amertume.

Nous avons clarifié en terme de comportement ce que nous attendons par ponctualité: il s'agit maintenant que les enseignants appliquent de la même façon et avec rigueur la politique qu'ils ont retenue.

Les moyens d'émulation pourraient se concrétiser en un tableau d'affichage; en un moyen officielle de reconnaissance des élèves qui sont ponctuels; par l'utilisation d'un système de points suggéré comme système d'émulation global pour le Centre; puis progressivement remplacer ces moyens concrets par des moyens plus subtils quand les élèves ont acquis ce comportement.

3,3- Attention:

Nous considérons l'attention et la rétention comme des pré-requis aux apprentissages que notre clientèle aura à effectuer au Centre. La majorité de nos élèves sont capables de regarder et d'écouter. Seulement plusieurs ne le font pas quand nous le désirons. Plusieurs pourraient retenir ce qu'ils entendent ou voient, mais ils ne sont pas attentifs.

Enseigner à des élèves qui ont des difficultés d'attention et de rétention implique une réflexion centrée sur des activités d'apprentissage à très court terme et orientée sur des tâches concrètes. Nous considérerons cet aspect d'une façon générale puis nous nous attarderons à des tâches plus spécifiques.

Plusieurs études (Strauss et Lehtinen, 1947) Cruickshank, 1967) (Zeaman et House, 1963)(Montessori, 1964) (Fernald 1943) ont démontré que la réussite de l'apprentissage est

directement reliée aux habiletés discriminatoires. Par exemple, un élève qui ne peut différencier un A d'un B, ou encore différentes sortes de marteau, aura de la difficulté soit à lire ou à devenir habile comme menuisier.

Nous retrouvons deux éléments dans l'habileté de discriminer: le pouvoir de s'attarder à ce qui est commun et ce qui est différent entre deux éléments ou plus, deuxièmement, de pouvoir sélectionner en fonction du travail à exécuter.

Plusieurs de nos élèves éprouvent de la difficulté au premier niveau. Mais nous avons observé que l'élève qui découvre les bons indices, devient plus attentif. Il nous apparaît évident que les élèves du régulier découvrent ces indices plus rapidement. Par conséquent, les enseignants de ce secteur peuvent s'attarder sur autre chose.

Etant donné notre clientèle, nous devons permettre à nos jeunes de découvrir ces indices en utilisant les principaux outils naturels de l'élève: les sens.

Pour favoriser le développement des habiletés discriminatoires, nous devons utiliser une variété d'indices différents comme les forces physiques qui sont engagées dans le travail, la personnalité face aux conditions et aux exigences de travail.

Nous devons aider l'élève à trouver des moyens pour reconnaître des indices, tout en étant attentif à autant de stimuli que possible avant d'opter pour un choix ou de donner une réponse.

les quatre conditions qui semblent les plus utiles pour amener l'élève à porter de l'attention dans une tâche d'apprentissage sont: (Hewett 1968)

- Eloigner l'élève des stimuli qui le dérangent.
- Présenter des unités de travail en petites étapes.
- Augmenter la vivacité et l'impact des stimuli.
- Utiliser des tâches concrètes plutôt qu'abstraites.

Il est important aussi de créer un environnement et de présenter un climat agréable. Ex.: un problème par page est important car ils ont hâte de terminer une tâche. Utiliser un vocabulaire et un langage que l'élève comprend. Utiliser des illustrations concrètes augmentent non seulement la probabilité de compréhension de l'élève, mais aussi son degré d'attention.

3,3,1- <u>L'élève est inattentif aux tâches d'apprentissage</u>.

On peut utiliser le rétroprojecteur et stimuler l'élève à reproduire ou à compléter les images.

Trouver les deux objets ou chiffres identiques parmi trois.

Compléter les images en identifiant la partie qui manque et en la dessinant.

En pleine noirceur, projeter un faisceau de lumière sur les objets de la pièce que l'élève doit identifier.

Utiliser de la musique: quand elle cesse le professeur donne ses directives.

Copier une carte géographique; colorer; étiqueter.

Demander à l'élève de fermer les yeux et d'essayer de décrire les objets dans la pièce en tenant compte du lieu, grandeur, couleur et l'amener à développer une conscience de l'environnement réel.

3,3,2- <u>L'élève est préoccupé par des détails qui n'ont rien à voir avec sa tâche d'apprentissage.</u>

L'élève qui s'adosse sur sa chaise et qui avance et recule (comme sur une chaise berceuse ou qui utilise seulement deux des quatre pattes); l'élève qui tambourine avec ses doigts; qui voyage constamment à la toilette; qui taille son crayon; qui commence et recommence toujours le même travail parce que le papier est taché, parce qu'il a fait une erreur; cet élève manque d'attention dans l'apprentissage à cause d'une interférence constante.

L'enseignant peut le faire tenir debout, lui donner un stylo bille. Les voyages fréquents à la toilette et la fontaine peuvent s'éliminer par un système de passe. Selon Zemserman et Zemserman (1967) , l'ignorance d'un comportement inapproprié quand il apparaît pour attirer l'attention du professeur, peut diminuer d'une façon très significative. Ces comportements sont révélateurs d'une anxiété véhiculée par l'élève dans une situation particulière. Un excellent moyen de découvrir les causes est d'amener l'élève à s'exprimer verbalement et en l'observant de plus près.

3,3,3- Ses croyances et/ou ses intérêts sont inappropriés.

Souvent ces élèves développent des croyances inexactes au sujet d'eux-mêmes, de leurs fonctions corporelles, et de leur milieu (Hewett 1968). Une façon est de renforcer ces intérêts bizarres par des lectures, des projets de recherche comme source de motivation, pour augmenter l'habileté de l'élève à écrire et lire. Toutefois, il ne faut pas oublier que c'est le niveau d'attention qui est visé. Une autre façon est de façonner les intérêts. Ex.: un garçon de 16 ans fixé sur le tatouage peut être amené à étudier les conséquences du tatouage.

3,3,4- L'élève est distrait en classe.

Il est important de s'assurer que l'élève connaisse

précisément sur quoi il doit porter son attention, pour que l'activité soit intéressante et plaisante à regarder, toucher, voir, etc. (Hewett 1968)

Nous devons amener l'élève à se concentrer davantage sur sa tâche immédiate. Pour ce faire, nous pouvons motiver l'élève en changeant un aspect de la tâche. Attirer l'attention sur quelque chose de nouveau dans la tâche accroît les probabilités d'une réponse adéquate.

Présenter la multiplication comme étant tout simplement une somme d'addition ou la division comme étant le résultat de plusieurs soustractions. Encourager nos jeunes à développer la concentration sur la tâche en le valorisant quand il accomplit un travail avec succès.

Si l'élève réussit ses activités d'apprentissage, il se sentira valorisé et il aimera recommencer. Nous pensons que cette motivation est essentielle pour créer l'intérêt des jeunes à fréquenter plus régulièrement le Centre, à se présenter à l'heure à ses cours, à effectuer avec intérêt et attention le travail qui lui est demandé et répondre correctement aux consignes.

L'élève peut être distrait malgré sa bonne volonté.

Ne pourrait-il pas exister dans la classe une radio synthonisée à une station que les jeunes préfèrent. Il serait possible d'éteindre la radio ou encore d'éteindre les lumières quand les élèves sont trop distraits ou bruyants. Il est possible en plus de rendre l'atelier accueillant pour les élèves en favorisant un degré appréciable d'appartenance. Permettre aussi à l'élève de développer ses habiletés en préparant avec eux certains cours. En fait, lui permettre de manipuler souvent puisque le concret semble l'assise de sa capacité de rétention.

Une autre façon d'améliorer leur rétention serait de leur demander de répéter ou en leur aidant à découvrir les indices qui pourraient sommeiller dans leur mémoire. Par exemple: illustrer clairement un message, une consigne ou une tâche. Il faut se souvenir que nos élèves apprennent plus facilement par imitation: Pour démontrer ce que nous désirons puis leur faire vivre le plus intensément une activité d'apprentissage qui leur permettra d'acquérir les qualités nécessaires rattachées à la capacité de discrimination. Il peut être très utile aussi d'identifier quelque chose auquel il semble difficile d'accoler un nom.

Nous aurons bien sur à essuyer quelques erreurs. Le degré de réalisation guidera l'élève par rapport à ses croyances originales et d'autre part permettra à l'enseignant d'ajuster

les activités d'apprentissage en fonction des capacités et des possibilités de l'élève. Il ne s'agit pas de confronter brutalement l'élève avec ses rêves, mais plutôt de lui permettre de devenir réaliste.

Enfin, voici quelques activités et tâches qui permettront à l'élève d'améliorer sa perception visuelle et auditive.

De façon générale, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage éprouvent des problèmes de perception. (Getman et Kane, 1968)(Frostig et Horne, 1964)(Fitzhugh et Fitzhugh, 1966). Il est possible d'encourager la perception visuelle en présentant aux élèves des outils colorés de façon différente. L'enseignant peut demander aux élèves d'identifier les outils qui reposent sur une table et qu'il dévoile pour quelques secondes.

L'enseignant peut aussi entraîner l'élève à discriminer en lui demandant de décrire ce qu'il voit dans la classe, l'atelier, tout en identifiant correctement les objets, les couleurs, les formes et les dimensions. Il s'agit en fait d'expliciter les détails de ce qu'il voit. Permettre à l'élève par exemple de distinguer différentes configurations dans la classe; d'examiner des objets en rapportant la couleur, la forme,

son utilité, sa construction, sa résistance,etc.

La mémoire visuelle peut être développée en demandant aux élèves de fermer les yeux et décrire leur habillement, un outil dans l'atelier, un élève, l'enseignant. Demander à l'élève de dessiner par exemple quelque chose que l'enseignant lui demande d'observer.

Les problèmes de perception auditives sont souvent reliés à un manque de motivation. (Hamnill, 1975) (Smith, 1974) (Passow 1970) (Barry 1961) L'enseignant peut améliorer la perception auditive en suscitant l'intérêt de l'élève par des activités où celui-ci aura à se souvenir de sonorité produite à l'intérieur de la classe, où il aura à identifier la source de chaque son et d'identifier l'outil ou l'objet qui le produit.

Des activités de discrimination auditives peuvent inclure des exercices qui permettent d'identifier la provenance d'un bruit qui est produit par un objet caché à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Les yeux bandés, l'élève doit identifier la voix d'un compagnon de classe. Permettre aux élèves à l'aide d'un magnétophone, de découvrir et de distinguer les différentes sonorités de leurs voix.

La mémoire auditive et ordonnée peuvent être développées en demandant à l'élève de se répéter des consignes simples, des numéros de téléphone, etc. Une liste de quelques outils utilisés dans l'atelier peut être demandée.

3.3.5- <u>L'élève se désintéresse de l'enseignement</u>.

La répétition de la tâche aide les élèves qui ont des problèmes de rétention, mais une telle répétition doit varier pour maintenir l'intérêt. (Hewett 1966) Les enseignants qui observent un élève éprouvant de la difficulté à comprendre et saisir ou à retenir un fait ou un processus, doivent vivement retourner et réviser les activités précédentes.

L'enseignant présente à l'élève des objets qu'il doit s'efforcer de garder en mémoire pour une brève période de temps et essayer de s'en rappeler le moment venu. Le jeu de cacher un objet apprécié ou désiré sous une des trois tasses renversées, exige que l'élève déplace rapidement ses yeux d'une tasse à l'autre. Ceci est très motivant s'il reçoit l'objet, l'ayant retracé, en récompense.

<u>Les récompenses au niveau de l'attention.</u>

Il s'agit de récompenses tangibles et non de récompenses

sociales, comme la tâche accomplie, fierté sociale. (Levine et Simmons, 1962) (Ferster et De Meyer, 1962) Staats,Staats, Schutz et Wolf 1962) (Birnbrauer et Lawler 1964) Un billet comme récompense a peu de valeur en soi, mais il peut être recherché si la valeur d'échange est intéressante pour l'élève.

Habituellement, l'accomplissement et la fin d'une tâche, l'expérience sensorielle et la fierté sociale ainsi que la connaissance des résultats deviennent éventuellement des sources majeures de participation de l'apprentissage.

La structure au niveau de l'attention.

La structure imposée est celle du Quoi, Où, Comment, Quand, Comment bien. (Hewett 1968). En maintenant la structure et les récompenses, l'élève pourra apprendre plus rapidement à développer ses capacités d'attention et de rétention.

Le support audio-visuel dans l'enseignement permet de faire beaucoup de progrès quand des limites de temps sont imposées et suscitent en général l'attention de l'élève. Il faut se rappeler que si l'élève ne porte pas attention, il est peu probable qu'il puisse satisfaire aux exigences d'une tâche.

3,4- Réponse.

L'élève doit faire quelque chose, donner une réponse dans le but d'apprendre. (Hewett 1968) Certaines conditions du niveau d'attention sont applicables au niveau de la réponse:

- réduire la distraction,
- augmenter la vivacité,
- présenter la tâche de façon limitée,
- mettre l'emphase sur le concret,

et il y a deux conditions particulières à la réponse:

- réduction des critères pour l'exactitude
- garantir à l'élève le succès dans l'apprentissage.

Il est préférable de coter les élèves en fonction de leurs problèmes d'apprentissage individuel, en terme de progrès satisfaisant ou non satisfaisant plutôt qu'en fonction de la norme.

Si l'enseignant ne donne pas de cote à l'élève, ce dernier se sentira différent des autres élèves; s'il l'évalue, il lui donne un "f" par exemple, ce sera devalorisant. Cette façon de procéder est différente et les parents peuvent s'inquiéter. Il peut y avoir des conférences individuelles avec les parents, expliquant les objectifs que le Centre poursuit.

Le niveau d'apprentissage d'un élève peut être très bas, mais on ne peut pas nier ses capacités d'apprentissage même s'il a subi plus d'échecs que d'autres. Il suffit de respecter son rythme qui est différent des autres.

Ocker (1961) précise que l'apprentissage fait sous des conditions sans erreur est supérieur à ce qui est obtenu pendant un apprentissage plus conventionnel où les élèves sont récompensés pour une bonne réponse et non récompensés pour avoir fait des erreurs.

3,4,1- <u>L'élève refuse les tâches d'apprentissage.</u>

Quand il devient nécessaire de confronter l'élève avec une erreur, il peut être important d'éliminer les crayons rouges ou tout autre signe qui pourrait trop facilement être associé avec des échecs antérieurs. (Douglas 1961).

L'utilisation de questions à une réponse incorrecte est vue comme une aide pour communiquer à l'élève l'acceptation de faire des erreurs et de la vérification continue du travail. Les élèves qui ont eu beaucoup d'échecs à l'école et qui résistent à répondre à cause de la crainte d'un autre échec, demandent une réassurance considérable pour établir le fait que les erreurs sont normales dans un processus d'apprentissage. (Hewett 1968)

Si on offre à l'élève qui échoue une variété de courtes tâches plutôt qu'un long travail, on l'encourage à répondre adéquatement. Donner à l'élève une tâche qui contient toutes les informations dont il a besoin et qui mise sur son intérêt majeur, peut l'aider à donner une première réponse.

Il y a aussi les trames musicales entendues aussi longtemps que l'élève accomplit la tâche qui lui est assignée. Quand l'enseignant arrête la musique, l'élève arrête son activité.

3.4.2- L'élève est tendu en effectuant son travail.

L'élève qui essaie d'effectuer un travail sous tension, termine rarement sa tâche et devient épuisé rapidement (Hewett 1968) L'enseignant peut réduire les critères de performance en petites séquences.

On peut utiliser le chronomètre, et lui dire "Regarde combien ça te prend de temps pour faire 2 problèmes" - "Combien tu en fais en 5 minutes". L'enseignant peut, en discutant avec l'élève, découvrir les causes de la tension et progressivement les annuler en tenant un graphique périodique, puis en comparant. Il peut aussi renforcer d'une manière tangible ou par une récompense la bonne réponse, mais d'une façon systématique.

3,4,3- <u>l'élève manifeste peu d'intérêt aux tâches d'apprentissage qui lui sont proposées.</u>

L'enseignant présente les sujets de sa matière dans une forme unique et fascinante. Notre expérience au Centre nous a démontré que le matériel traditionnel des programmes scolaires ne motive plus ces élèves. Il serait préférable d'en rechercher ou d'en inventer qui soit plus dynamique.

La création d'un lien significatif avec l'élève l'amène graduellement vers les objectifs visés au niveau des réponses et de l'ordre.

3',4,4- <u>l'élève évite le contact avec l'enseignant et ses pairs.</u>

La nature sociale de la classe peut désorganiser l'élève qui ne fonctionnne pas bien comme membre du groupe (Hewett 1968) le groupe rejette un élève ou l'accepte, le considère, l'apprécie, etc. Une façon est d'enlever toute compétition avec les autres élèves et d'amener, dans certains cas, l'enseignant tuteur

Toute récitation et activité forcée de groupe doit être évitée. Permettre au début, à l'élève de demeurer à l'écart et de venir au bureau de l'enseignant seulement quand il en aura

besoin. Ce processus se maintient avec le minimum d'interaction verbale.

Permettre à l'élève qui se tient à l'écart, d'assister d'autres élèves moins capables que lui, ce qui leur donne un certain prestige. Peut-être que le fait d'aider un autre jeune qui a des difficultés peut lui apprendre à régler sa difficulté.

3,4,5- <u>L'élève se fiche de ce qui se passe en classe</u>.

En dépit d'un enseignement individualisé et du peu de pression exercée pour le faire participer comme membre du groupe, l'élève demeure incapable de fonctionner. Travailler à la maison n'est pas recommandé à cause des distractions et interventions des parents.

Au début, on peut amener l'élève à travailler à l'école dans une pièce annexe ou séparée de la classe, mais en lui offrant le support nécessaire. (Etre attentif aux moindres indices qui pourraient conduire à communiquer, anticiper des actions positives, etc.) Puis pratiquer l'inclusion systématique dans la classe pour de courtes périodes. L'enseignant peut utiliser un système de points donnés pour des comportements appropriés. Une fois sa carte de points remplie, il peut l'échanger pour des récompenses tangibles.

les récompenses au niveau de la réponse.

C'est surtout l'attention sociale. (Hewett 1969) Une récompense de contact et d'attention sociale des autres semble être ce qui a de plus efficace pour contrôler les récompenses tangibles. (Levin et Simsons 1962) (Zimmerman et Zimmerman 1962)

Il ne s'agit pas nécessairement de rechercher l'approbation et d'éviter la désapprobation, mais principalement d'une sorte de fierté sociale. (Maslow 1954)

la structure au niveau de la réponse.

Même souplesse que pour le niveau d'attention. Il s'agit d'introduire progressivement l'élève dans le processus d'apprentissage et de l'engager. (Hewett 1968) Ce sera au niveau de l'ordre de le confronter avec les attentes d'un environnement et avec les limites qui détermineront les séquences de son comportement.

3,5- Ordre.

Contrairement au niveau d'attention et de réponse qui se concentrent sur la tâche et la récompense, le niveau d'ordre

met l'emphase sur la structure . L'enseignant au niveau de l'ordre devrait aider l'élève à apprendre à s'adapter à la routine, à suivre les directives, à compléter les tâches, et à contrôler le comportement.

Les principales conditions au niveau de l'ordre sont: (Hewett 1969)

- maintenir un milieu structuré de l'apprentissage basé sur les attentes fixées par le milieu.
- définir un point spécifique de départ et une série d'étapes conduisant à la conclusion qui nous dit si c'est complété ou pas.
- définir le comportement de l'élève auquel vous vous attendez.

Il y a différentes opinions concernant la grosseur, la composition de la classe, du groupe, la longueur du programme quotidien et l'arrangement physique de la classe.

En ce qui a trait à la quantité d'élève, Redl (1949) nous affirme qu'un groupe de 9 élèves qui a des difficultés d'apprentissage ne devrait pas en conserver plus qu'un tiers qui a des problèmes au niveau de l'attention et de la réponse. L'autre tiers au niveau de l'ordre dans les réponses et le dernier tiers avec des problèmes au niveau de l'exploration et de la maîtrise.

La longueur de la programmation scolaire d'une journée pour ces jeunes peut varier de 5 minutes à 3 heures. Il doit y avoir une grande souplesse aux niveaux des programmes. L'auteur s'est aperçu que la réduction de stimuli dans la classe était davantage un besoin de structure du professeur que d'un besoin de structure de l'élève.

Un milieu d'apprentissage structuré peut exister dans une classe avec des murs colorés, un tableau d'affichage, des centres d'activités avec des coins stimulants. Un geste amical d'un enseignant, comme un contact physique par exemple, peut avoir soit l'effet de calmer immédiatement l'élève ou de provoquer un coup violent ou une riposte à l'enseignant.

Il semble, selon Glasser (1973), qu'un travail plus productif en classe est maintenu quand le professeur partage avec les élèves des responsabilités éducatives et une relation de responsabilité.

C'est difficile de faire la différence entre travail complété et bien réussi. Au niveau de l'ordre, l'important est d'aider l'élève à terminer ce qu'il a commencé, à planifier son activité à travers les étapes nécessaires pour compléter la tâche, sans pour autant que l'enseignant mette l'emphase sur la qualité de ses résultats.

Il est important de trouver des tâches comme des casse-tête qui lorsqu'elles sont terminées sont bien réussies. C'est aussi important pour l'élève d'avoir une forte probabilité de succès; il serait alors probable qu'il s'engage dans une ou des activités nouvelles et satisfaisantes.

En résumé, le type d'activités utiles pour le développement de l'ordre serait: (Hewett 1968)

a) avoir un commencement et une fin bien définis ainsi qu'une série d'étapes systématiques conduisant à la fin de la tâche.

b) être graduée dans la difficulté, de sorte que le niveau de probabilité de la tâche soit terminée et bien réussie soit élevée.

c) engager l'élève dans une activité nouvelle et satisfaisante en faisant appel à son niveau d'intérêt.

3.5.1- <u>L'élève ignore les directives quand il accomplit une tâche.</u>

Bien préciser le point de départ, et le point d'arrivée et une série de petites étapes conduisant à une tâche terminée. (Birnbrauer, Bijou, Wolf et Kidder, 1965). La boîte à consignes aide l'élève à suivre les directives écrites. Il s'agit tout simplement d'avoir une boîte où l'enseignant dépose des consignes

écrites en lettres ou par symboles. Ensuite, selon les modalités qui ont été décidées soit par l'enseignant ou par un ou des élèves, les consignes sont exécutées. Un code secret écrit fascine les élèves et peut les amener à observer plus adéquatement les consignes (activités d'apprentissage). Une variante intéressante, mais plus complexe, est de mêler les consignes pour une tâche spécifique et l'élève aura à les reconstituer.

Insérer des erreurs dans une tâche et demander à l'élève de les corriger. Associer des objets et classifier selon leur forme, grosseur, contour.

3.5.2- <u>l'élève approche les tâches d'apprentissage d'une façon impulsive et d'une manière non critique</u>.

Souvent ces élèves approchent leur travail d'une façon impulsive et d'une manière non critique. La tâche doit être bien définie et conduire à la conclusion qui est bien perçue par lui. (Hewett 1968)

L'enseignant réduit le choix des activités à 2 pour l'élève qui est trop réticent. Les puzzles avec leur complexité permettent à l'élève d'investir dans la tolérance à la frustration.

3,5,3- l'élève dérange le groupe.

Rien n'est plus difficile qu'un élève qui défie les consignes ou l'enseignant et qui s'engage dans un combat sous les yeux de ses compagnons. (Haring et Phillips 1962) Quand une telle situation se présente, l'enseignant fait souvent l'erreur de s'abandonner à des verbalisations pour dire qu'il n'est pas d'accord, ce qui récompense l'élève pour son mauvais comportement.

En général, l'enseignant parle plus que nécessaire. la verbalisation est la méthode la plus abstraite à utiliser selon Hewett (1968) Il est plus efficace de montrer à l'élève en utilisant des exemples concrets, plutôt que de lui dire. Trop parler conditionne l'élève à ne pas écouter.

Être sûr que les directives sont bien organisées, claires et à point. Une fois données, on s'attend à ce que l'élève respecte les consignes. S'il ne les suit pas, une bonne règle à observer est de commencer en premier ce que vous aurez à faire plus tard pour amener l'élève à voir les conséquences de ses gestes.

Cette attitude sauve beaucoup de temps et évite d'encourager l'élève à jouer la partie de tester la pertinence des

objectifs poursuivis et bien souvent la cohérence de l'enseignant.

Augmenter la verbalisation, reflète l'anxiété et la colère et l'élève le capte très vite. Si l'élève cherche par son comportement à attirer l'attention de la classe, ne pas le récompenser amènera une diminution de son comportement.

La sélection de tâches que l'élève peut accomplir avec l'assurance du succès est d'une plus grande importance pour obtenir l'attention et l'approbation du groupe. Cette procédure est habituellement un excellent moyen pour les comprendre, et diminuer ces comportements inappropriés.

Souvent,les enseignants ou les parents ne remarquent pas l'élève jusqu'au moment où il y a un problème. Ils ne voient pas l'importance de le récompenser. Cette récompense le jeune y a droit et les intervenants ne devraient pas l'oublier, ne serait-ce que d'une façon verbale.

Lorsqu'un seul élève dérange le groupe, cela devient très onéreux pour le bon fonctionnement des activités d'apprentissage, Ott. (1958) nous suggère d'utiliser avec lui le retrait temporaire afin de mieux le préparer aux conséquences possibles.

Il s'agit d'un plan capable d'être utilisé dans plusieurs situations et qui souvent s'est avéré plus efficace que les méthodes utilisant l'autorité de façon inconsistante et arbitraire. (Ott 1958) nous suggère de procéder en quatre étapes:

a) l'élève transgresse une règle. L'enseignant explique dans un langage clair ce qu'est la règle, et si le besoin se manifeste, il expliquera pourquoi cet acte n'est pas accepté par les politiques du Centre. Si la règle est connue et acceptée par tout le monde, cette étape n'est pas nécessaire.

b) l'élève transgresse la règle une autre fois. Un choix est alors donné à l'élève: soit (a) une action disciplinaire immédiate, ou aucune action disciplinaire tout de suite. S'il choisit (a) il reçoit la mesure disciplinaire, et tout est clos. S'il choisit de solutionner lui-même la difficulté, (le problème) il aura alors à préciser quelle action sera entreprise, les conséquences possibles et les moyens qui lui assureront le succès. Il semble que peu de jeunes choisissent la mesure disciplinaire tout de suite. Cela est bon et permet à l'élève de se regarder lui-même et d'affronter le problème immédiatement et de façon réaliste.

c) l'élève transgresse la règle une autre fois. Sans hésitation et

avec certitude, les mesures disciplinaires prévues sont exécutées et il est expliqué à l'élève que cette discipline, cette structure étaient son choix.

d) Une fois que l'élève fut pénalisé, on oublie, il est certain qu'une violation constante dans un domaine spécifique (vol, mensonge) indique un patron de comportements qui demandera l'aide de spécialistes.

En général, l'élève qui a de telles difficultés, est motivé par l'enregistrement du temps de ses tâches, mais il y a des élèves qui peuvent se sentir frustrés d'être ainsi pressés par le temps.

Il y a aussi la vérification immédiate du travail par l'enseignant qui peut intéresser l'élève à compléter sa tâche et par la suite l'enregistrer sur graphique pour montrer à l'élève son progrès. (courbe d'apprentissage)

<u>les récompenses au niveau de l'ordre</u>.

La récompense serait de finir la tâche d'apprentissage ce qui aide l'élève à développer la motivation pour déterminer ce qu'il a commencé.(Zeigarnik 1938) (Cartwright 1942; Martin et Davidson 1964)

Selon Hewett (1968) les plus jeunes préfèrent retourner à une tâche complétée, tandis que les plus âgés à une tâche incomplète. Cela s'explique pour des élèves plus âgés, comme étant fonction de l'augmentation de leur fierté personnelle, leur critique de soi et certaine sensibilité à l'échec.

Cela suggère que les élèves qui prévoient le succès en entreprenant une tâche peuvent être motivés par un désir de compléter la tâche, ceci étant considéré comme une conséquence positive pour leurs efforts. Par ailleurs, il est fréquent d'observer que l'élève qui s'attend à échouer dans une tâche, apparaît comme non motivé à terminer le travail qui lui est assigné. Ces attitudes négatives vis-à-vis soi et leurs chances de succès au Centre ne peuvent être ignorées par les enseignants.

Comme on a pu le constater, la structure n'est pas synonyme d'autorité émotionnelle; c'est la clarification de la relation entre le comportement et ses conséquences. (Hewett 1968) Dans les faits, c'est:

- organiser une routine définie dans la classe;
- donner des tâches spécifiques et limitées qui deviennent plus complexes à mesure que l'élève acquiert le contrôle de soi au plan affectif et que son implication demeure consistante;

- donner les récompenses prévues si l'élève répond avec satisfaction aux consignes.
- garder l'impression que l'élève est à l'école pour travailler; les activités récréatives venant après le travail pour récompenser;
- faire continuer ou recommencer un travail sans soin ou incomplet;
- accélérer le processus de retour au travail après un revirement émotionnel ou d'autres distractions;
- amener l'élève à respecter les recommandations faites par l'enseignant;
- respecter les efforts et les réalisations de l'élève.

Il ne s'agit pas d'une structure rigide mais d'une individualisation de la structure, pour faciliter l'apprentissage. Il est important d'accepter la réalité des limites académiques de nos élèves et de modifier les tâches quand il y a chance d'avoir conflit.

Le ridicule, la moquerie, le sarcasme, la garde après l'école, sont des punitions mais des punitions non-corporelles qui sont fréquemment utilisées et qui peuvent produire des effets indésirables comme la crainte, la tension, l'évitement, le retrait, surtout quand la punition n'est pas reliée à une action spécifique de l'élève.

Mais à quel moment une conséquence négative devient une vraie punition ? C'est extrêmement difficile à déterminer. La nature de la situation dans laquelle c'est arrivé et comment cela est perçu par l'élève peuvent nous éclairer.

Normalement, une conséquence négative (retrait de récompense) suivant une réponse incorrecte amène l'élève à modifier son comportement selon les attentes pour éviter une telle conséquence, tandis que la punition peut pousser l'élève à aller beaucoup plus loin dans son comportement, dépassant les attentes et contrôles de l'enseignant. (Haring et Lovitt 1967)

La structure au niveau de l'ordre.

Si l'élève veut fonctionner dans la classe, il doit satisfaire les exigences minimales de son rôle d'étudiant. Ce rôle demande de tolérer les limites de temps (quand) de lieu (où), de l'activité (quoi) et un respect des droits des autres (comment) (Hewett 1968 p. 178)

L'enseignant doit définir clairement à chacun des élèves son rôle comme élève. Ce rôle devient la responsabilité de l'élève par la suite. Certains peuvent rester assis à leur pupitre et travailler ordinairement sans causer de souci à leurs compagnons ou à l'enseignant.

tes problèmes au niveau de l'ordre sont les plus faciles à identifier, mais les facteurs de l'environnement ne sont pas toujours apparents. Quelques fois, l'enseignant ne porte pas suffisamment attention (conséquence positive) au comportement attendu, et n'a pas clairement défini ces attentes. C'est une des principales raison qui amène l'élève à tester l'enseignant.

APPENDICE C

Questionnaire sur le climat organisationnel

QUESTIONNAIRE SUR LE CLIMAT ORGANISATIONNEL (1).

Pour chacune des sept catégories portant sur le climat organisationnel et décrite ci après, placer la lettre (A) au dessus du chiffre qui correspond à votre perception du climat de l'école, tel qu'il existe ACTUELLEMENT et un (I) au-dessus du chiffre qui correspond à votre perception de ce que devrait être le climat IDEAL de l'école.

1) Conformisme: Cette catégorie concerne la présence perçu de plusieurs contraintes externes imposées à l'organisation. Cette catégorie implique le sentiment d'être cadré et limité par des règlements, des procédures, des politiques et des attitudes vous obligeant à vous conformer plutôt que de sentir que vous avez la possibilité de faire votre travail comme vous l'entendez.

Le conformisme ne caractérise pas l'organisation 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Le conformisme caractérise fort l'organisation.

2) Responsabilité: L'on donne aux membres de l'organisation des responsabilités personnelles afin qu'ils atteignent une partie des objectifs visés par l'organisation. Cette catégorie concerne le niveau de participation des membres au processus de prise de décision et résolution de problèmes, sans avoir à vérifier avec les supérieurs hiérarchiques chacune des étapes de la démarche.

Aucune responsabilité n'est accordée dans l'organisation 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Beaucoup d'importance est accordée aux responsabilités personnelles dans l'organisation.

(1) Traduit de l'anglais par Paul D'Amour et tiré de "Organizational Psychology" an experimental approach. David A. Kolb, Prencice Hall, 1971, 75 et 76.

3) Standards: Cette catégorie s'intéresse à l'importance que l'organisation accorde à la qualité de la performance de chacun de même qu'aux productions individuelles remarquables. Cette catégorie implique de plus votre niveau de satisfaction face aux défis valorisants que vous propose l'organisation en rapport avec les objectifs qu'elle se fixe d'une part et en rapport avec la façon dont elle facilite l'information concernant ces objectifs d'autre part.

Les standards sont faibles ou inexistants dans l'organisation. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Les standards sont élevés et valorisés dans l'organisation.

4) Renforcement: Cette catégorie concerne l'impression qu'ont les membres de l'organisation d'être reconnus et récompensés pour leur bon travail, plutôt que d'être ignorés, critiqués ou punis si une erreur est commise.

Les membres sont ignorés, punis ou critiqués 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Les membres sont appréciés et renforcés positivement.

5) Clarté de l'organisation: Cette catégorie concerne l'impression qu'ont les membres au sujet de la coordination des divers éléments de l'organisation. Cette catégorie implique donc que les objectifs de l'organisation soient clairement définis plutôt qu'imprécis, confus et sans structure.

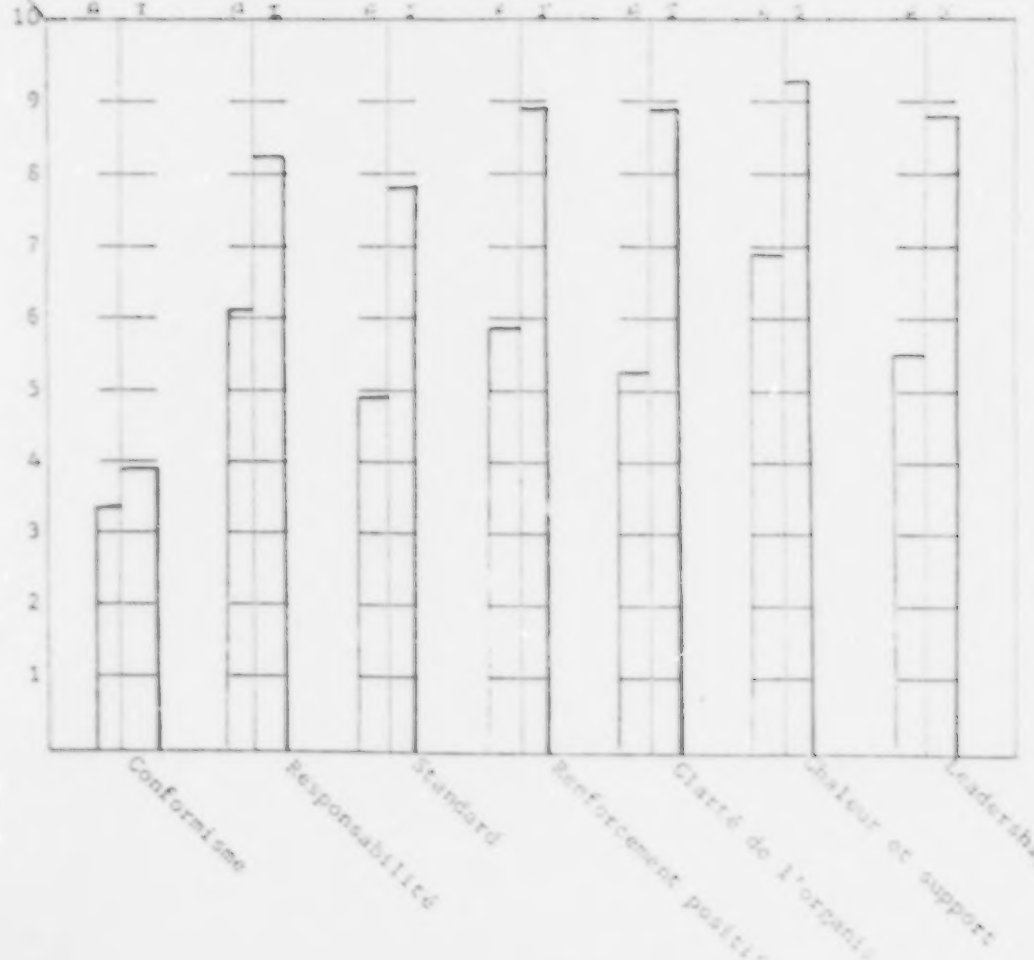
L'organisation est confuse, imprécise et sans structure 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 L'organisation est bien structurée avec les objectifs clairement définis.

SYNTHESE DES INFORMATIONS CONCERNANT

LE CLIMAT ORGANISATIONNEL ACTUEL ET IDEAL

Nom: C. I.

Date: 30-5-79



	A	I
conf:	3,4	5,0
Respons:	6,1	8,3
Stand:	4,9	7,9
Renf. Pos:	5,9	8,9
Clarté Org:	5,3	8,9
Chal. Sout:	4,9	9,5
Lead:	5,5	8,8

APPENDICE D

Questionnaire d'évaluation de l'atteinte
des objectifs du C.I.I., 1981

CENTRE D'INITIATION AU TRAVAIL

Ce questionnaire a pour but d'évaluer et d'ajuster les actions que nous devons entreprendre pour améliorer le fonctionnement général de notre école. Nous vous demandons de répondre aussi honnêtement que possible à ce questionnaire. Les résultats obtenus devraient nous guider dans l'implantation continue et adaptée de notre projet commun d'intervention.

	Tout à fait d'accord					Tout à fait en désaccord	
1. Selon moi, on sait où on s'en va.	1	2	3	X	4	5	6
2. Il me semble que certains membres apportent peu au groupe.	1	2	X	3	4	5	6
3. J'ai le sentiment qu'on ne travaille pas sur la même chose.	1	2	3	X	4	5	6
4. Le groupe accomplit ce qu'il veut faire.	1	2	X	3	4	5	6
5. Je pense que le groupe ne tient pas compte des ressources de chacun de ses membres.	1	2	X	3	4	5	6
6. Nous ne savons pas mettre nos objectifs en commun.	1	2	X	3	4	5	6
7. J'ai l'impression que je fais ma part dans ce groupe.	1	2	X	3	4	5	6
8. Si, au moins, on savait ce qu'on veut.	1	2	3		X	5	6
9. Il me semble que certains membres sont laissés de côté.	1	2	3	X	4	5	6

5° Manque de feedback - manque de relations entretenues entre animateurs du projet et les professeurs - les élèves ne comprennent pas le projet.

5° La théorie est ardeuse - la réalité est lâche - questionnaire suivi d'interviewing - questionnaire devrait être discuté préalablement.

6° Plus étude de cas - feedback du tuteur - connaissance du dossier.

7° Manque de confiance dans possibilité du groupe - manque d'information et d'encadrement - inconvénience par rapport au nombre d'élèves.

8° Retenir les points d'un groupe qui se laissent influencer par un leader négatif i.e. les inciter à mettre ce parasite à sa place.

Les questions 9 à 25 ont été ajoutées pour répondre aux besoins spécifique du C.I.T.

		Tout à fait d'accord					Tout à fait en désaccord
10.	On s'est entendu sur ce qu'il faut faire.	1	X 2	3	4	5	6
11.	Certains membres donnaient l'avis des autres sans en tenir compte.	1	2	X 3	4	5	6
12.	Selon moi, les objectifs du groupe sont clairs.	1	2	3	4	X 5	6
13.	Je me sens utile au groupe.	1	2	X 3	4	5	6
14.	J'ai l'impression que ce qu'on a à faire est très clair pour chacun.	1	2	X 3	4	5	6
15.	Il me semble que le groupe n'utilise pas ses ressources.	1	2	X 3	4	5	6
16.	Le but et les objectifs poursuivis par le Centre sont clairs pour tous.	1	2	3	X 4	5	6
17.	Les tâches extrascolaires du projet sont suffisamment exploitées.	1	2	3	4	X 5	6
18.	Selon vous, la notation des comportements vous (assiduité, ponctualité, attention, etc.) est claire et la même pour tous.	1	2	3	X 4	5	6
19.	Les tâches du tuteur semblent réalistes, bien comprises et acceptées par tous.	1	2	X 3	4	5	6
20.	Le support fourni aux tuteurs est satisfaisant.	1	2	3	X 4	5	6
21.	Le projet vous semble un moyen efficace d'améliorer le comportement et les attitudes des élèves.	1	2	X 3	4	5	6

	Tout à fait d'accord					Tout à fait en désaccord
22. Les rencontres hebdomadaires que les tuteurs effectuent avec leur groupe améliorent le comportement et les attitudes des élèves.	1	2	X 3	4	5	6
23. Un horaire précis de rencontres pour discussion de cas par groupes ou par niveaux est utile.	1	2 X	3	4	5	6
24. Seriez-vous d'accord pour obtenir plus d'information concernant les démarches préconisées par Hewett et Glasser?	1 X	2	3	4	5	6
25. Des suggestions de moyens pour améliorer les comportements vous seraient utiles.	1	X 2	3	4	5	6

Autres commentaires

Nous apprécierions vos commentaires et critiques sur les améliorations à apporter pour rendre nos interventions plus efficaces.

1° Regrouper ponct. et ass. - ajouter conduite générale

2° Journées de réflexion sur le projet avec documents - animateurs extérieurs avec sous-groupes - synthèse - plan de travail - échéancier.

3° Plus de discipline - être plus sévère - l'équipement manque pour perpétuer nos élèves.

Polyvalente Mont-Bleu

Le 31 janvier 1983

Monsieur Yves Beaulin
Directeur Général
C.S.R.O.

OBJET: MODELE D'INTEGRATION DE 2 GROUPES D'ELEVES T.G.A. A L'ECOLE

Monsieur,

Tel que vous le savez déjà, la Polyvalente Mont-Bleu accueillera dans sa clientèle scolaire en 1983-84 deux groupes d'élèves, soit environ 40, dits: en troubles graves d'apprentissage.

Je veux donc dans les pages qui suivent vous présenter ce que l'école prévoit comme modèle d'intégration de cette clientèle. Il va de soi que le modèle présenté ne pourra jamais voir le jour, si l'école ne peut pas compter sur un appui financier provenant du budget dit de récupération.

Dans l'espoir que vous porterez une oreille très attentive à notre demande, je demeure bien vôtre.

la direction,

Benoît Brisson.

389, boul. Cité des Jeunes, Hull, QC j8z 1l3

28 janvier 1983

ECOLE SECONDAIRE MONT-BLEU

INTEGRATION DES T.G.A.

OBJECTIFS

1) Intégrer socialement et physiquement les élèves T.G.A. de notre secteur.
2) Assurer des services de qualité à cette clientèle.

CLIENTELE PREVUE

Quarante (40) élèves. Afin d'assurer une réussite, il est important d'avoir des élèves T.G.A. de première année.

CONDITIONS DE REALISATION

A) Ressources humaines

1) Trois (3) professeurs du champ 01 dont l'un doit être spécialisé en mathématique, un autre en français et le dernier en menuiserie. Ces professeurs assureront l'enseignement, l'encadrement et l'animation. Le choix de ces enseignants doit être fait de façon très judicieuse.

2) Un psychologue à deux (2) jours/semaine.

3) Un praticien social à un (1) jour/semaine.

4) Un éducateur à trois (3) jours/semaine.

5) Il faut prévoir une disponibilité chez un PNC en avril pour les stages de cas

B) Ressources matérielles

1) Cinq (5) locaux: deux (2) locaux pour les matières académiques, un (1) local aménagé en atelier léger de menuiserie et deux (2) petits locaux d'isolement. Coût d'aménagement: 3 000,00$.

2) Achat du matériel didactique, des volumes et des cahiers d'exercices (de niveau 3, 4, 5, et 6 de l'élémentaire) 4 000,00$

3) Achat de matière première pour l'atelier (bois) 2 000,00$

4) Achat de mobilier et outils pour l'atelier léger de menuiserie. 4 000,00$

5) Emulation et sorties. 1 000,00$

GRILLE-HORAIRES

Grille-horaire de trente-six (36) périodes de cinquante (50) minutes réparties comme suit:

Français	10 périodes
Mathématique	10 périodes
Education physique	6 périodes
Atelier	10 périodes

N.B. Ens. religieux sera dispensé par le professeur de français ou de mathématique.

IDENTIFICATION DE NOTRE CLIENTELE T.C.A.

Une analyse exhaustive de cette clientèle s'impose avant que l'on puisse adopter un modèle précis de fonctionnement. Il nous faut connaître pour chacun des élèves, ce qui suit:

- Age
- Le niveau d'acquisition de connaissances en français et en mathématique.
- Problèmes socio-affectifs, niveau d'agressivité.
- Carences au niveau des habiletés perceptivo-motrices, auditives et visuelles.
- Situation familiale.

- Et toute autre information pouvant aider les éducateurs du milieu à améliorer la relation d'aide avec ces élèves et par le fait même le niveau d'acquisition de connaissances.

PROGRAMME EDUCATIF[1]

Le présent programme est dynamique en ce sens que l'élève doit se prendre en main. L'approche s'articule autour de deux (2) postulats:

a) Le programme pédagogique doit respecter l'élève dans ses acquis, dans son style cognitif et dans son rythme d'apprentissage.

b) Le programme éducatif doit amener l'élève à être plus responsable de ses comportement au sein de son groupe.

Etant donné leurs échecs scolaires répétés, ces élèves arrivent à l'école secondaire souvent dévalorisés (image négative de soi). Ils se croient incapables d'apprendre, incapables de réussir quoi que ce soit au plan scolaire. Le premier mois à l'école est déterminant. Les situations d'apprentissage doivent être choisies de telle sorte que chacun puisse faire valoir ses capacités, que personne ne soit confronté à un échec. Chaque activité doit être articulée en fonction des besoins, des habiletés, des goûts et de l'âge de élèves. Au fur et à mesure de ces activités d'apprentissage, le professeur enrégistre les forces, les faiblesses de chacun pour préparer leur feuille de

(1) Le programme proposé est utilisé à la polyvalente Nicolas-Gatineau et semble produire de très bons résultats. Nous profitons de l'occasion pour remercier René Nadeau, directeur-adjoint à l'école mentionnée ci-haut qui a été une personne ressource très appréciée et dont les documents ont été utilisés dans la présente présentation.

route, le cheminement personnel. Le premier mois permet donc à l'élève de se valoriser et à l'enseignant de créer un climat de confiance entre lui et l'élève et, de plus, de déterminer les caractéristiques et les besoins de chacun des élèves du groupe.

OBJECTIFS DU PROGRAMME

A) Educatifs:

a) Favoriser le développement des comportements et attitudes favorables à l'intégration sociale et scolaire de l'élève à l'aide d'un cadre humain, physique et occupationnel.

b) Garantir un suivi constant pour chacun des élèves (support continuel).

c) Permettre à l'élève d'expérimenter des relations interpersonnelles authentiques et gratifiantes.

d) Permettre le développement d'un sentiment de compétence pratique par l'utilisation des aptitudes.

B) Pédagogiques:

a) L'enseignement doit être individualisé afin de respecter le rythme d'apprentissage de chacun des élèves.

b) Au niveau du contenu du programme, on doit prendre en considération les éléments suivants:

1) Tenir compte du niveau de scolarisation antérieure de l'élève.

2) Amener l'élève à une maîtrise des quatre (4) savoirs en français (savoir parler, savoir lire, savoir écouter, savoir écrire) et des quatre (4) opérations en mathématique (addition, soustraction, multiplication et division).

3) Développer des habiletés particulières dans les ateliers (menuiserie et arts plastiques).

4) Intéresser l'élève à l'école et adapter les activités étudiantes individuelles et de groupe à cette clientèle.

5) Développer la psychomotricité chez l'élève et sa relation avec son environnement.

LE PROGRAMME EDUCATIF

L'élève doit apprendre qu'il est responsable de ses gestes et qu'il doit en subir les conséquences. Le règlement de l'école lui énonce clairement les comportements à éviter et il connaît les comportements qu'il doit développer pour fonctionner de façon responsable en classe.

Le programme vise donc à développer chez l'élève le sens des responsabilités, qualité essentielle à tout fonctionnement structuré. L'élève responsable est celui qui peut effectuer une tâche sur demande et qui est digne de confiance. L'acquisition du sens des responsabilités est à la base de toute démarche éducative. En mettant sur pied un système quotidien d'émulation axé sur du pratique type comportements/points, l'élève sera en mesure de prendre conscience

de ses responsabilités et de réaliser les avantages des comportements positifs. La communication professeur/élève, le sens des responsabilités et la discipline sont donc les éléments de base de ce programme.

Le fonctionnement du programme est le suivant:

1) Développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à sa classe, à son unité.
2) Créer un lien avec l'élève, c'est l'élément essentiel; je t'accepte mais pas ton comportement irresponsable.
3) Renforcer positivement les comportements responsables: mise en place d'un système de points de comportement intégré aux activités étudiantes.

Principes à se rappeler:

- L'élève reçoit les points pendant ce cours où il produit les comportements acceptables.
- Le professeur ne se sert pas de ces points comme moyen de chantage.
- Les points servent à encourager l'élève dans son processus éducatif.

POINTS DE COMPORTEMENT

- Les points de comportement sont distribués par les professeurs aux élèves à la fin de chaque période. Ainsi l'élève qui a bien travaillé et qui a un comportement acceptable pendant le cours reçoit un maximum de quatre (4) points.

- Les critères d'un comportement responsable pendant la période sont définis par l'ensemble des professeurs pour chacun des cours et affichés en classe.

1 point:	L'élève arrive à temps à ses cours.
1 point:	L'élève remet ses travaux faits à domicile. L'élève apporte tous ses effets scolaires.
1 point:	L'élève travaille en classe.
1 point:	L'élève respecte les autres (accepte les remarques du professeur respecte les autres par son langage et son comportement).

- Les points donnent à l'élève la chance de participer à une activité à la condition qu'il ait acquis au moins 60% des points pendant la semaine. L'élève qui n'a pas atteint cette norme a une période de travail obligatoire.
- Les points de comportement poursuivent deux objectifs: donner un support immédiat tangible et concret à l'élève lorsqu'il a des comportements acceptables et favoriser l'intégration et la communication professeur-élève en classe.
- Le système de points doit être développé graduellement vers une formule de bons d'achat permettant l'acquisition de biens ou de services intéressants pour l'élève et le développement de son autonomie.

4) Arrêter les comportements irresponsables: le professeur travaille à rendre l'élève conscient de son comportement (que fais-tu) et n'accepte pas d'excuses à un comportement irresponsable.

5) Rencontrer l'élève qui manifeste des troubles de comportement; le professeur ou le répondant amène l'élève à identifier son problème de comportement, lui fait faire un jugement de valeur sur ce comportement. L'élève fait un plan pour s'améliorer et prend un engagement pour réaliser ce plan. S'il ne le réalise pas, il en assume les conséquences logiques et naturelles. Les parents sont informés (lettre, téléphone, convocation) de la situation et des conséquences pouvant s'en suivre. Pour que les parents soient convoqués, le directeur d'unité concerné doit être consentant.

6) En cas de non fonctionnement de l'élève, il peut être isolé temporairement dans un local prévu à cet effet et/ou suspendu à la maison.

7) L'élève peut être référé à une ressource extérieure.

ABSENCES

Le système utilisé sera sensiblement le même que celui utilisé à l'école au secondaire 1, 2 et 3, à toutes les absences non motivées sont rapportées à chaque période et les parents en sont immédiatement informés.

Document préparé par Gilles Boulris

Annexe 1

ECOLE SECONDAIRE MONT-BLEU

FICHE CUMULATIVE DES POINTS DE COMPORTEMENT

Période: du ____________________ au ____________________

NOM ET PRENOM DE L'ELEVE	L					M					E					J					X				Total	%
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		

Professeur

[illegible]

NB: Cette fiche doit être complétée, [illegible]
[illegible]

ANNEXE 2

ÉCOLE SECONDAIRE MONT-BLEU

Suivi de l'élève

Identification de l'élève: NOM _____ PRÉNOM _____

Période du _____ au _____

Lundi 1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

Mardi 1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

Mercredi 1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

.../2

Jeudi

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

Vendredi

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

_____
Professeur

_____
Groupe

N.B. Cette fiche doit être complétée, à chaque période, par le professeur-spécialiste et remise au répondant le vendredi après-midi.

Annexe "II"

C- PROCEDURES

a) Procédures concernant le contrôle des absences des élèves du secondaire 1, 2 et 3 (général et professionnel).

1° Entre 8h15 - 9h00 : Les parents appellent la secrétaire de l'unité.

2° A la fin du 1er cours : Les professeurs font parvenir les noms de leurs élèves absents à la secrétaire de l'unité sur la formule jaune.

3° Pendant le 2e cours : La secrétaire de l'unité téléphone aux parents qui n'ont pas téléphoné et dont l'enfant est absent.

4° Vers 11h00 : La secrétaire de l'unité distribue dans les pigeonniers la liste des élèves abs

5° Après chaque cours : Le professeur fait parvenir à la secrétaire de l'unité, sur le billet bleu, les noms des élèves qui étaient absents à son cours et qui n'apparaissen pas sur la liste.

6° Au cours de la journée : La secrétaire de l'unité complète une fiche bleue pour chaque élève absent avec la raison. Cette fiche est toujou disponible pour référence à son bureau.

3..

Dès qu'il y a une absence non motivée, le professeur:

i - communique avec les parents (téléphone ou lettre)
ii - prend action (travail supplémentaire, retenue, etc.)
iii - informe le répondant

Si la situation se répète, la même procédure doit être suivie et le directeur d'unité doit en être avertie.

école
secondaire
nicolas gatineau

Le lundi 24 janvier 1983.

M. Robert Morin,
Directeur,
Ecole Secondaire Nicolas Gatineau.

Robert,

Tu trouveras ci-joint le projet d'intégration de la clientèle EDAA pour notre école couvrant les années 83-84, 84-85 et 85-86.

Deux conditions m'apparaissent sine qua non à la réalisation de ce projet

- des ressources requises (matérielles, financières, physiques) pour développer un atelier multidisciplinaire pour le clientèle EDA 3-4-5

- des ressources humaines supplémentaires (éducateur spécialisé) permettant d'assurer la prise en charge de l'élève en difficulté d'adaptation (MSA).

Merci de ton attention.

René Nadeau,
Directeur adjoint.

RN/ef

Pièce jointe.

300, boul. de La Vérendrye, Gatineau (Québec) J8P 6K7 — Tél. (819) 663-9241

MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR 83-84

JANVIER 1983

TABLE DES MATIERES

	Page
Hypothèse de travail	1
But	1
Principe directeur	1
Clientèle	1
Modèle d'intervention et d'organisation	1
- Les concepts	1
- Les objectifs	3
- Les programmes	4
- Les conditions	6
- Curriculum et grille horaire	7
- Ressources requises	8
Annexes	

RN/ef
83-01-25

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les personnes qui ont collaboré en tout ou en partie à ce projet de modèle d'intervention et d'organisation scolaire pour notre école.

D'abord les professeurs de l'EDA de notre école:

Marien Audet

Jean-Claude Baulne

Luc Bélisle

Denise Boudria

Patrick Davie

Jean-Claude Dupéré

Pierre Goyette

Francine Schryer

puis les personnes-ressources suivantes:

R. Bauce

R. Cardinal

S. et P. Lapointe

B. St-Denis

Encore merci.

1. Hypothèse de travail

Actuellement, nous avons trois (3) groupes EDA: 2 groupes TGA 1 et 1 groupe TGA 2.

En 83-84, nous prévoyons cinq(5) groupes: un groupe TGA 1, 2 groupes TGA 2, 1 groupe MSA et un groupe TGA 3.

En 84-85, nous pourrions ajouter du TGA 4 et en 85-86, du TGA 5.

2. But

Dans le cadre du cheminement IV du nouveau régime pédagogique et du projet éducatif global de l'école, développer des mesures appropriées pour l'élève en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

3. Principe directeur

S'assurer que l'élève que l'on intègre dans notre école, reçoive des services au moins équivalents ou supérieurs à ceux qu'il recevait dans une école spécialisée.

4. Clientèle (en 83-84)

Garçon ou fille âgé(e) de 13 à 16 ans qui présente des difficultés d'adaptation (MSA) et/ou d'apprentissage (TGA).

5. Modèle d'intervention et d'organisation

- Les concepts

a) Notre approche psychopédagogique se fonde sur le modèle de la Reality Therapy de W. Glasser.

• Les besoins

Selon l'auteur, l'individu a un comportement déviant parce qu'il n'a pas appris à satisfaire ses besoins de façon réaliste. Pour changer ce comportement, l'intervenant doit d'abord s'impliquer personnellement avec lui (créer un lien significatif) et éventuellement l'amener à réaliser que cette satisfaction personnelle peut être acquise par une interaction positive avec les autres. Glasser (1971) reconnait deux besoins essentiels: le besoin d'aimer et d'être aimé et le besoin de sentir que nous sommes utiles à nous-mêmes et aux autres. Savoir que

1. Hypothèse de travail

Actuellement, nous avons trois (3) groupes EDA: 2 groupes TGA 1 et 1 groupe TGA 2.

En 83-84, nous prévoyons cinq(5) groupes: un groupe TGA 1, 2 groupes TGA 2, 1 groupe MSA et un groupe TGA 3.

En 84-85, nous pourrions ajouter du TGA 4 et en 85-86, du TGA 5.

2. But

Dans le cadre du cheminement IV du nouveau régime pédagogique et du projet éducatif global de l'école, développer des mesures appropriées pour l'élève en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

3. Principe directeur

S'assurer que l'élève que l'on intègre dans notre école, reçoit des services au moins équivalents ou supérieurs à ceux qu'il recevait dans une école spécialisée.

4. Clientèle (en 83-84)

Garçon ou fille âgé(e) de 13 à 16 ans qui présente des difficultés d'adaptation (MSA) et/ou d'apprentissage (TGA).

5. Modèle d'intervention et d'organisation

- Les concepts

a) Notre approche psychopédagogique se fonde sur le modèle de la Reality Therapy de W. Glasser.

• Les besoins

Selon l'auteur, l'individu a un comportement déviant parce qu'il n'a pas appris à satisfaire ses besoins de façon réaliste. Pour changer ce comportement, l'intervenant doit d'abord s'impliquer personnellement avec lui (créer un lien significatif) et éventuellement l'amener à réaliser que cette satisfaction personnelle peut être acquise par une interaction positive avec les autres. Glasser (1971) reconnait deux besoins essentiels: le besoin d'aimer et d'être aimé et le besoin de sentir que nous sommes utiles à nous-mêmes et aux autres. Savoir que

ces besoins existent est essentiel; étant conscient de ceux-ci, l'enseignant pourra créer un lien significatif avec ses élèves. Le lien est le point de départ de la"Reality Therapy".

- La responsabilité

Toujours selon l'auteur (1973), les jeunes n'agissent pas de façon irresponsable parce qu'ils ont des difficultés. Ils ont des difficultés parce qu'ils agissent de façon irresponsable. Il leur est difficile de s'adapter aux contraintes de la vie sociale parce qu'ils font une interprétation fausse de la réalité. Par conséquent, ils font de mauvais choix dans leurs actions. Glasser (1971, p. 37) définit la responsabilité comme "l'aptitude à satisfaire ses besoins et à le faire de façon à ne pas priver les autres de leur aptitude à satisfaire les leurs". Bref, la responsabilité est l'aptitude à satisfaire ses besoins tout en respectant la réalité.

- La réalité

Pour satisfaire ses besoins, le jeune doit être capable de distinguer entre le bien et le mal, être réaliste et responsable. Comment peut-on savoir ce qui est bien, ce qui est mal et ce qui est réaliste? Glasser (1971, p. 15) nous dit à cet effet "si la satisfaction qui résulte finalement d'une action est plus grande que l'effort immédiat ou le sacrifice qui s'y associe, cette action peut être qualifiée de réaliste".

b) Dans le domaine pédagogique, nous défendons avec Bloom la conception que:

- Les être humains diffèrent très peu les uns des autres en ce qui concerne l'intelligence et l'aptitude aux apprentissages scolaires.

- Les différences individuelles sont dues surtout à l'histoire personnelle de chaque individu dans sa famille et à l'école et aux occasions d'apprendre que permet cette histoire.

- Un étudiant est capable d'apprendre s'il a les pré-requis (savoirs qu'il possède déjà pour apprendre).

c) Dans le domaine organisationnel

Nous avons retenu les concepts de l'approche système (les personnes exécutent des tâches différentes mais doivent communiquer ensemble afin de coordonner leurs activités) d'une part et, d'autre part, les cinq (5) principes suivants:

- il est nécessaire de définir de façon explicite la mission et les objectifs d'une organisation (et de ses parties);

- il est possible d'intégrer de façon significative les objectifs de l'organisation et ceux des personnes qui en font partie;

- il est nécessaire qu'il y ait un haut degré d'engagement du personnel à tous les niveaux, envers les objectifs dont il est responsable;

- il est nécessaire que chaque personne participe à l'élaboration des objectifs dont il sera responsable et qu'il soit consulté quant aux objectifs communs;

- il faut que chaque personne ait un maximum d'autonomie dans la formulation des plans d'action et la mise en oeuvre des moyens pour atteindre les objectifs.

- Les objectifs

a) Clientèle TGA 1 et MSA

- Maîtriser à la fin du programme les acquis permettant de réussir à atteindre les standards* du secondaire régulier.

b) Clientèle d'initiation au travail

- Maîtriser à la fin de leur cheminement les acquis permettant d'atteindre les standards* de base pour un placement sur le marché du travail.

- Les standards seront définis en terme d'attitudes à développer (responsabilité, autonomie, image de soi, fiabilité, débrouillardise...) et de compétences (minimales) par l'équipe des professeurs et traduits sous forme de critères mesurables. Les standards seront différents d'une année à l'autre mais cohérents dans le cheminement proposé pour l'élève.

- Les programmes

- Programme éducatif

a) Développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à sa classe, à son unité: regroupement d'une soixantaine d'élèves avec sept (7) professeurs dans une famille intégrée à l'unité I. Les mêmes critères de comportements responsables sont exigés d'une classe à l'autre. Chaque jour l'élève doit connaître le succès.

b) Créer un lien avec l'élève: c'est l'élément essentiel: je t'accepte mais pas ton comportement irresponsable.

c) Renforcer positivement les comportements responsables: mise en place d'un système de bons de comportement intégré aux activités étudiantes.

d) Arrêter les comportements irresponsables: le professeur travaille à rendre l'élève conscient de son comportement (que fais-tu) et n'accepte pas d'excuses à un comportement irresponsable.

e) Rencontrer l'élève qui manifeste des troubles de comportement: le professeur ou le repondant amène l'élève à identifier son problème de comportement, lui fait faire un jugement de valeur sur ce comportement. L'élève fait un plan pour s'améliorer et prend un engagement de réaliser ce plan. S'il ne le réalise pas, il assume les conséquences logiques et naturelles.

f) Isoler temporairement de son groupe l'élève qui ne respecte pas son plan de fonctionnement: l'élève peut être isolé dans sa classe ou dans un local à l'extérieur (926).

g) Rencontrer l'élève dont le comportement est inacceptable: le répondant ou la direction peut convoquer les parents et l'élève à une rencontre en vue d'en arriver à un meilleur plan de fonctionnement. Il est possible que l'élève puisse être référé en counseling et/ou qu'un système de jours de tolérance puisse être appliqué. Les parents s'engagent à venir chercher l'élève à chaque jour où il manifeste un comportement inacceptable.

h) Référer l'élève à une ressource extérieure.

- Programme pédagogique

Il doit respecter l'individu dans ses acquis, dans son style cognitif et dans son rythme d'apprentissage.

Le premier mois à l'école est déterminant. Les situations d'apprentissage doivent être choisies de telle sorte que chacun puisse faire valoir ses capacités, que personne ne soit confronté à un échec. Chaque activité doit être articulée en fonction des besoins, des habiletés, des goûts et de l'âge des élèves.

A chaque début de cycle, le professeur établit, avec ses élèves, des "plans de semaine" qui peuvent être affichés au tableau. Chaque matin, l'élève peut faire son "plan de jour". Et à chaque activité, l'élève sait pourquoi il l'a fait, quelle habileté on tend à développer, quelle acquisition on vise: c'est ainsi qu'est établi avec l'élève un contrat de travail.

Au fur et à mesure de ces activités d'apprentissage, le professeur enregistre les performances de l'élève sur une feuille de route. Celle-ci fait voir aux élèves les apprentissages qu'ils ont réussis et les standards pédagogiques à atteindre pour compléter leur programme et leur chemine-

ment. Ils connaissent ainsi leur programme de l'année et les critères de réussite d'un apprentissage donné. Une attestation de réussite rend compte qu'une tranche du programme a été complétée avec succes.

- Les conditions

Conditions à maintenir	Conditions à envisager
Continuité dans la relation prof-élève et sentiment d'appartenance: un regroupement de deux classes d'élèves constituant une famille, ce qui permet à l'élève de n'avoir que 4 enseignants à son horaire.	
Cohérence des interventions: pas de chevauchement des tâches professorales avec d'autres unités ou familles.	
Souplesse de l'encadrement: un répondant par groupe, un animateur, du temps pour exercer ces rôles.	Un animateur par 2 classes.
Services spécialisés: une journée psychologue semaine. Quelques heures en orthophonie au besoin.	Un éducateur spécialisé (classe MSA) capable de faire de la prise en charge d'élève et de l'intervention. Ajouter une 2e journée psychologue.
Enseignement: équilibre des groupes selon des difficultés de la clientèle. Equilibre de l'horaire des professeurs et des élèves. Méthodes d'individualisation de l'apprentissage.	Une feuille de route individualisée.
Organisations physiques: locaux d'isolation. Proximité physique avec la clientèle de tous les intervenants. Un	

local de classe par professeur surtout en français.
Des ateliers légers.
Intégration à l'unité I.

Un atelier intermédiaire pour initiation au travail.

Administration: ressources financières pour les activités étudiantes, tenant compte du type de clientèle et de leur préférence.

Augmenter le budget pour le matériel didactique et volumes scolaires, immobilisations.
Prévoir les besoins en immobilisation: pour l'atelier d'initiation au travail.

- Curriculum et grille horaire

** 6 jours, 6 périodes X 50 minutes par jour.

	MSA 1	TCA 1	TGA 2	TGA 2	DIO	EDA 3
Français	11 11 2	2	10 10 2	2	12 2	5 2
Formation		2		2	2	2
Mathématiques	11	11	6	6	10	5
Anglais						2
Atelier	8	8	12	12	6	16
Educ. physique	4	4	6	6	6	6
TOTAL	36	36	36	36	36	36

LEGENDE: Les chiffres indiquent le nombre de périodes pour une tâche donnée.

Ex.: 11 + 11 + 2= 24 périodes [1]

N.B. 1: Chaque enseignant a une tâche de 24 périodes sur 6 jours (1200 min.) ce qui permet 312 minutes pour les tâches d'encadrement, d'animation et de surveillance.

N.B. 2: En 83-84, le groupe EDA 3 serait un groupe de garçons. En 84-85, le groupe EDA 3 pourrait intégrer des filles.

N.B. 3: En 84-85, le groupe EDA 4 utiliserait l'atelier multidisciplinaire mais compléterait sa formation par des stages internes et externes.

N.B. 4: En 85-86, le groupe EDA 5 pourrait avoir une journée de cours à l'école complétée par 4 jours de stages externes pour une semaine donnée.

[1] Selon la convention collective en vigueur.

- Ressources requises

a) Finances - matériel

- TGA 1, MSA 1, TGA 2: demandes faites au niveau de l'école pour immobilisation.

- Initiation au travail: voir projet annexé.

- Capitalisable: même chose que pour immobilisation.

- Opérationnel: demandes faites au niveau de l'école.

- Activité: demandes faites au niveau de l'école.

b) Physique

- Local 166 et 167 (atelier initiation au travail).

- Local pour team teaching.

- locaux de classe et ateliers légers.

c) Personnel

- Un éducateur spécialisé.

- Une 2e journée psychologue.

- Neuf professeurs. [1]

[1] Selon la convention collective en vigueur.

Projet d'un atelier multidisciplinaire pour la clientèle EDA 3 (initiation au travail).

1. Principes

- Cet atelier devient le local d'appartenance pour les étudiants (garçons et filles) qui y font leurs apprentissages.
- C'est un atelier multidisciplinaire permettant à l'élève de faire des apprentissages variés et d'explorer différentes techniques seul ou en groupe.
- Le type d'explorations offertes ne doit pas perpétuer l'inadaptation de l'étudiant.
- A l'occasion deux professeurs doivent pouvoir y travailler avec leur groupe en même temps.
- Il ne faut pas reproduire mais compléter les ateliers existants à l'école: nos étudiants doivent avoir un accès limité mais réel aux autres ateliers de l'école.
- Cet atelier doit devenir un service collectif à l'école et au milieu.

2. Description de l'atelier

Annexe I.

3. Description des apprentissages

- Local 166

  - travail du cuir
  - montages audio-visuels
  - coin de peinture
  - taillage du verre
  - arts plastiques, dessin (plans), lettrage
  - entretien général (cleaning)

- Local 167

  - travail du bois
  - technologie
  - petits moteurs
  - affûtage
  - soudure (un poste)

- procédés d'assemblage
- comment ç'a marche (petits appareils)

• Locaux déjà existants

- cuisine
- couture
- mécanique-auto
- menuiserie
- rembourrage

4. Aménagement (coût)

a) Local 166

- entrepôt grillagé (fer plat en coupe diamant 3/4 po.)	$ 500.00
- tableau mural 4 X 8	252.00
- éviers doubles profonds	500.00
- rajouter 1 prise 110 (X 1) 1 prise 220 (X 2) rail au plafond pour électricité	1000.00
sous-total	$2252.00

b) Local 167

- poste mobile collecteur de poussière	$1000.00
- lave-pièce (11) - évier profond (12)	500.00
- armoire X 2 (2 pieds X 10) (4 X 6) X 1 X 3 (2 pieds X 6)	500.00
- rail au-dessus des tables pour électricité	1000.00
- ventilation au-dessus de (1) poste de soudure + petits moteurs	500.00
- 1 porte pour aller extérieur (4 pieds)	1000.00
- 220 pour poste soudure	500.00

- mur 10 pieds avec porte		$1500.00
- tableau 4 X 8		252.00
	sous-total	$6752.00
	total	$9004.00

5. Equipement (coût)

Annexe II.